

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR  
JACQUES OUELLET  
L'INFLUENCE DES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT DE  
CLASSE RÉGULIÈRE ENVERS L'ÉLÈVE INTÉGRÉ

JUIN 1981

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.



Université du Québec à Trois-Rivières

## Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle



Mémoire



Rapport de recherche



Rapport de stage

Nom du candidat: Ouellet, Jacques

Diplôme postulé: Maîtrise en psychologie

Nom du directeur

de recherche: Daigneault, Michel, M.A. (Psy.)

Nom du co-directeur

de recherche (s'il y a lieu): Ward, Roger, Ph.D.

Titre du travail

de recherche: L'influence des attitudes de l'enseignant de classe  
régulière envers l'élève intégré.

## Résumé:\*

Nous avons d'abord procédé à un bref historique de l'évolution de l'école québécoise depuis la fin des années cinquante. On a pu constater que même avec la démocratisation de l'enseignement au début des années soixante, seulement les enfants jugés aptes à s'instruire pouvaient se prévaloir de ce droit. Quant aux autres, les inaptes, ils bénéficiaient quand même de l'éducation mais souvent au prix de la ségrégation. Ce n'est qu'à la fin des années soixante-dix qu'on reconnaît enfin le droit de tous à l'éducation dans le cadre social le plus normal possible. Cette reconnaissance entraîne dans son sillage la démarginalisation des enfants en difficulté. Nous nous sommes donc inspirés des recherches effectuées à ce sujet chez nos voisins du sud où le même phénomène s'est produit il y a plusieurs années et se poursuit toujours d'ailleurs. On a vu que la présence d'attitudes négatives de la part de l'enseignant de classe régulière envers l'élève intégré semblait omniprésente. On a aussi passé en revue quelques méthodes développées pour faciliter l'intégration d'élèves en difficulté au sein de la classe régulière sans qu'ils aient à subir un tel préjudice. Notre intention était de mettre en évidence l'influence des attitudes négatives de l'enseignant de classe régulière sur la relation titulaire-élève intégré. Pour ce faire, nous avons développé une méthodologie s'inspirant de l'effet pygmalion démontré avec brio par Rosenthal et Jacobson (1968). Après avoir identifié les élèves intégrés dans deux commissions scolaires, nous avons sollicité, en invoquant une recherche fictive, la participation des titulaires respectifs de ces élèves. L'expérience s'est déroulée sur une période de quatre

semaines. Le titulaire devait faire rédiger par ses élèves une rédaction à chaque semaine sur un thème précis. Une fois corrigées, les copies étaient remises à un correcteur-contrôle. La différence entre ces notes devait vérifier notre hypothèse à savoir que les attitudes de l'enseignant de la classe régulière envers l'élève intégré influencent les notes que celui-ci décerne à cet élève. Or, les résultats obtenus ne nous permettent pas de vérifier notre hypothèse. En effet, il semble ressortir de notre étude que la présence d'attitudes négatives chez l'enseignant de classe régulière envers l'élève intégré dans sa classe n'est pas aussi généralisée que le prétendent les auteurs sur lesquels s'est appuyée cette recherche. Cette divergence est peut-être due à la différence entre notre méthodologie qui fait appel au vécu quotidien de l'enseignant alors que la méthodologie utilisée par les auteurs faisait davantage appel à l'appréhension des enseignants au sujet de l'intégration d'élèves en difficulté plutôt qu'à leur vécu avec un tel élève dans leur classe. Seules des recherches subséquentes pourraient confirmer ou infirmer la pertinence de nos résultats.

Signature du candidat

Date: 23 / 06 / 81

Signature du directeur de recherche

Date: 23 / 06 / 81

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date: 23 - 6 - 81

## Table des matières

Introduction .....	1
Chapitre premier - L'école québécoise depuis la fin des années cinquante .....	5
Chapitre deuxième - L'intégration d'enfants en difficulté .....	16
L'importance de l'attitude de l'enseignant dans le processus d'intégration .....	43
L'impact du préjugé .....	54
Chapitre troisième - Méthodologie .....	63
Chapitre quatrième - Présentation des résultats .....	77
Analyse des résultats .....	80
Discussion des résultats .....	82
Conclusion .....	89
Annexe A - Exemple d'une fiche et lettre adressée aux enseignants .....	94
Annexe B - Description des groupes expérimental et témoin .....	97
Annexe C .....	100
Références .....	113

## Introduction

L'éducation, au Québec comme ailleurs, est en constante évolution. Ainsi, il y a une vingtaine d'années, on démocratisait l'enseignement au Québec. Cette mesure, bien que souhaitable, a entraîné dans son sillage d'énormes difficultés particulièrement en ce qui concerne les enfants qu'on a appelés tantôt exceptionnels, tantôt inadaptés et qu'on appelle maintenant les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Avant les années soixante, l'éducation avait toujours été réservée à ceux qui avaient les moyens financiers pour s'instruire sauf pour de rares exceptions. Les classes étaient donc d'une relative homogénéité, les enfants éprouvant des difficultés s'éliminant d'eux-mêmes. Nous avons donc un modèle de classe relativement homogène et stable.

A partir du moment où l'école est devenue accessible à tous, cette relative homogénéité de la classe que nous connaissions depuis fort longtemps, s'est trouvée menacée. Nous avons donc cherché ce qui manquait à l'enfant pour fonctionner dans la classe régulière et tenter de répondre à cette carence en élaborant un système spécial d'enseignement.



Aujourd'hui, vingt ans après, nous remettons en cause la démarche que nous avons suivie jusqu'à maintenant. C'est-à-dire que nous ne cherchons plus uniquement chez l'enfant les carences qui l'empêchent de fonctionner en classe régulière, mais nous tentons aussi d'adapter la classe régulière à cet enfant. Nous délaissions donc le modèle rigide et infaillible que nous avions de la classe régulière jusqu'à maintenant pour offrir des services éducatifs à tous les enfants dans un cadre social le plus normal possible. C'est ce que nous appelons: l'intégration.

Un tel réajustement, avec tous les changements qu'il entraîne, soulève d'innombrables problèmes à divers niveaux. Cette recherche traite d'un de ces problèmes: celui de l'attitude de l'enseignant de classe régulière envers l'enfant intégré.

Ce rapport de recherche contient donc dans un premier temps, les grandes lignes de l'évolution du système d'enseignement du Québec depuis la fin des années cinquante jusqu'à nos jours. Ensuite, le cadre théorique comprend les points de vue respectifs de plusieurs auteurs au sujet du processus d'intégration, la contribution de différentes approches théoriques sur ce sujet ainsi que la description de plusieurs modalités pratiques d'intégration inspirées par ces dernières:

nous verrons aussi quelques études traitant de la présence d'attitudes et de leur importance et nous terminerons par la présentation de notre hypothèse de recherche. Suivra l'élaboration de notre méthodologie, c'est-à-dire la présentation des sujets, de la tâche et de la procédure. Nous arriverons ensuite à la présentation et à la discussion des résultats puis au résumé et à la conclusion de notre recherche.

## Chapitre premier

L'école québécoise depuis la  
fin des années cinquante

Au cours de la fin des années cinquante et du début de la décennie suivante, le système d'éducation du Québec était l'une des préoccupations majeures de la société québécoise. Nous avons assisté à une complète remise en cause du système scolaire existant à l'époque.

Une Commission Royale d'enquête sur l'enseignement au Québec fut instituée. Celle-ci, après avoir analysé de façon exhaustive notre système d'enseignement, a déposé un rapport (le Rapport Parent) lequel proposait de nombreuses réformes tant pédagogiques qu'administratives et recommandait une politique de l'organisation et du financement de l'enseignement à tous les niveaux.

Dans un premier temps, le rapport définit ce que doit être l'éducation dans une société industrielle et démocratique.

Dans une société industrielle, l'éducation doit préparer l'individu à s'insérer dans la collectivité et à coopérer à l'avancement de celle-ci en lui fournissant des connaissances à la fois générales et techniques nécessaires pour suivre l'évolution rapide de la technologie qui demande

de plus en plus de spécialistes. D'autre part, une société démocratique exige la participation de tous. Cette participation ne peut s'accomplir que si tous les individus sont informés et conscients de leurs responsabilités. C'est à l'éducation que revient le devoir de préparer suffisamment les individus pour qu'ils remplissent le rôle que la société attend d'eux.

Pour ce faire, le système d'éducation doit poursuivre une triple fin:

- Mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins;
- permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement;
- préparer toute la jeunesse à la vie en société, c'est-à-dire à gagner sa vie par un travail utile, à assumer intelligemment toutes ses responsabilités sociales dans l'égalité et la liberté, et offrir aux adultes les plus grandes possibilités de perfectionnement.  
(Rapport Parent, Troisième Partie, 1966, p. 6.)

La réalisation de tels objectifs ne peut s'effectuer qu'à la condition de l'exercice d'un leadership centralisé. Voilà pourquoi, selon ce rapport, il est nécessaire et essentiel que l'État prenne en charge la réforme scolaire en tenant compte du pluralisme des cultures composant la société québécoise impliquant nécessairement une démocratisation du système scolaire, un enseignement centré sur l'étudiant afin d'éveiller, développer, étendre et élever l'intelligence de ce dernier.

Parallèlement, il est indispensable aussi de former l'homme social. C'est à l'école que revient cette responsabilité d'inculquer à l'étudiant le sens des responsabilités sociales, du travail en équipe et des exigences communautaires.

L'éducation doit donc développer au maximum les aptitudes et le potentiel de chacun car le devenir de la société est en chacun de ses constituants. C'est pourquoi le rapport soutient qu'il est impératif de reconnaître le droit de tous à l'éducation.

C'est dans cette voie que s'est engagée la société québécoise au début des années soixante. Dès 1961, grâce à l'adoption des lois qu'on a appelées la Grande Charte de l'Éducation, toutes les commissions scolaires du Québec se voyaient obligées d'assurer gratuitement l'enseignement

jusqu'à la onzième année à tous les enfants de leur territoire s'ils étaient jugés aptes à suivre ces cours et désireux de s'y inscrire.

Or, ce faisant, toute une partie de la population d'âge scolaire, les exceptionnels ou en d'autres mots les enfants que les commissions scolaires jugeaient inaptes, étaient pour ainsi dire laissés de côté. En effet, ces dernières n'avaient aucune responsabilité envers ces enfants.

Cependant, l'État incitait les commissions scolaires à prendre en charge cette catégorie en distribuant des subventions pour la formation de classes spéciales comptant moins de 10 et au plus 20 élèves et dont l'enseignant détenait un brevet spécialisé approprié.

L'octroi de telles subventions associées à d'autres facteurs tels que la création en 1964 du ministère de l'Éducation, la formulation de nombreuses règles administratives et salariales favorisant l'éducation spéciale, la signature de conventions collectives à l'échelle provinciale comportant des clauses pour l'éducation des enfants inadaptés et d'autres encore ont contribué à l'établissement d'un véritable réseau d'enseignement parallèle destiné aux inadaptés.

Ainsi, la clientèle scolaire des exceptionnels dans le secteur public passait de 3 350 élèves exceptionnels en 1960-61 à 20 054 en 1965-66 et à 103 118 en 1977-78 et cela, malgré que la population scolaire totale pour sa part, passait de 1 184 200 élèves en 1960-61 à 1 581 024 en 1969-70 pour revenir à 1 257 536 en 1977-78. Nous remarquons que la population scolaire en difficulté n'a cessé de croître, passant de 0,28% de la population scolaire totale en 1960-61, à 8,2% en 1977-78, soit une augmentation de 7,92%.

Parallèlement à cet accroissement des enfants en difficulté, des catégories d'inadaptation sont apparues graduellement. En effet, de 2 catégories en 1960-61 (débilité mentale et infirmité motrice), elles sont passées à 7 grandes catégories et 17 sous-catégories. De plus, on notait en même temps une élévation des exigences du secteur régulier se traduisant par une tolérance de moins en moins grande envers l'élève s'écartant de la norme qui elle, s'étrécissait concomitamment. Bref, cet élitisme pratiqué par le secteur régulier a entraîné l'accroissement et la marginalisation de la clientèle du secteur spécial engendrant d'innombrables effets négatifs nuisibles à ces enfants s'ajoutant à leur(s) problème(s) déjà existant(s).



En 1972, cédant à diverses pressions, le gouvernement annonça la création du "Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée" (COPEX) dont l'objectif était de faire le point sur la situation des services destinés aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et de proposer des éléments de correction et d'orientation.

Dans son analyse de la situation, ce comité souligne que les politiques du ministère de l'Éducation à l'égard des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se sont plutôt articulées à travers divers documents contenant des dispositions qui constituent des éléments épars incomplets et non-intégrés d'une politique d'accessibilité à l'éducation pour cette clientèle.

Il souligne de plus que le ministère concerné s'est contenté de jouer un rôle d'animation dans l'élaboration et le développement des services destinés à l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage; en effet, en suscitant l'intérêt des commissions scolaires au sujet de l'éducation spéciale, et en laissant ensuite à ces dernières le soin de développer et diversifier ces services, le ministère ne jouait qu'un rôle de deuxième ordre et se contentait de contrôler de temps à autre. Cette situation de fait, a amené le développement des services à l'enfance en difficulté

d'adaptation et d'apprentissage à s'orienter et se structurer en fonction du dynamisme de chaque commission scolaire.

Le comité dans son rapport (Rapport COPEX) publié en 1976, insiste pour que le ministère de l'Éducation adopte une politique officielle pour l'éducation optimale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'intégrant à une politique globale de l'éducation. Il souhaite de plus que cette politique mettra l'accent sur l'intégration des enfants dans l'école et la classe régulière ainsi que sur l'intégration des mesures spéciales dans le secteur régulier d'enseignement.

En 1977, le ministère de l'Éducation publie un Livre Vert regroupant les premiers jalons d'une politique officielle de l'éducation. Ce Livre Vert est présenté à tous les groupes concernés et fait l'objet de nombreuses discussions.

En 1979, le ministère de l'Éducation rend public l'Énoncé de Politique et Plan d'Action pour l'Enfance en Difficulté d'Adaptation et d'Apprentissage, qui en plus de réitérer le droit de tous à l'éducation, reconnaît le droit de tous à un cadre social normal. Ce faisant, il ouvre la voie à une politique d'intégration. Pour faciliter l'application d'une telle politique visant à privilégier l'accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible pour

l'enfant en difficulté, le ministère de l'Éducation annonce une série de mesures qu'il compte mettre de l'avant. Ces mesures s'énoncent ainsi:

- 1\* Modifier les règles administratives relatives à l'organisation des services spéciaux pour permettre une organisation graduée des mesures spéciales;
- 2\* inviter les commissions scolaires à développer une telle organisation graduée des services aux élèves en difficulté et leur fournir une aide appropriée à cet effet;
- 3\* sensibiliser, par une documentation appropriée, parents, enseignants et administrateurs scolaires, aux aspects positifs de l'intégration scolaire et aux modalités de cette intégration;
- 4\* s'assurer que les universités incluent dans leurs programmes de formation et de perfectionnement à l'intention des administrateurs scolaires et des professionnels non enseignants qui se proposent d'oeuvrer dans le milieu scolaire, une information sur l'enfance en difficulté et une préparation à l'intégration scolaire et sociale de cette population;
- 5\* s'assurer que les programmes de formation initiale de tous les futurs enseignants les sensibilisent aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage et les habilitent à prévenir, dépister et à corriger les difficultés mineures d'apprentissage et d'adaptation;

- 6\* inviter les commissions scolaires à prévoir à l'intérieur de leurs plans de développement des mesures graduées d'aide aux enfants en difficulté et aux enseignants qui les intègrent dans leurs classes et des sessions de recyclage pour le personnel des écoles qui appliqueront cette politique;
- 7\* modifier ses directives administratives de façon à éliminer l'obligation pour les commissions scolaires d'identifier les élèves en troubles d'apprentissage pour avoir accès aux ressources prévues;
- 8\* préparer une révision de la législation scolaire pour faire disparaître des articles relatifs à l'organisation des services spéciaux, les termes désuets et inutilement péjoratifs et les éléments descriptifs qui ne cadrent pas avec les orientations retenues. (1978, p. 31)

Comme nous pouvons le constater, la lecture de ces mesures laisse entrevoir l'étendue des implications qu'entraîne la simple reconnaissance du droit de tous à l'éducation dans le cadre le plus normal possible.

En effet, nous remarquons que les mesures annoncées vont de la modification de règles et de directives administratives (mesures 1 et 7) jusqu'à la préparation d'une révision de la législation scolaire (mesure 8) en passant entre autres par la sensibilisation de tous les gens concernés par l'intégration (mesure 3). Or, cette recherche, porte justement sur

la sensibilisation dont fait état cette dernière mesure.

Parmi les personnes impliquées, l'enseignant du secteur régulier retiendra particulièrement notre attention surtout en ce qui concerne l'attitude de ce dernier envers l'enfant intégré. Attitude qui est considérée par plusieurs comme étant la pierre angulaire du succès de l'intégration.

C'est ce que nous verrons dans le prochain chapitre après avoir préalablement survolé les différentes conceptions de l'intégration et les différentes méthodes préconisées pour y arriver.

## Chapitre deuxième

### L'intégration d'enfants en difficulté

L'intégration d'enfants du secteur spécial au secteur régulier d'enseignement n'est pas, contrairement à ce que nous serions portés à croire, un concept nouveau. Chez nos voisins du sud, les États-Unis d'Amérique, des efforts sont déployés depuis bientôt 20 ans pour promouvoir l'intégration. Ces efforts ont abouti à la promulgation d'une loi du Congrès Américain: "The Education Act of 1974". Cette loi mettait en demeure les États de cesser la ségrégation des enfants handicapés ou en difficulté dans les écoles. Les États ne se pliant pas à cette loi, n'étaient plus éligibles aux subventions fédérales en matière d'éducation. Même ici, au Québec, on parlait d'intégration avant même la création du ministère de l'Éducation et le développement du secteur spécial d'enseignement. En effet, monsieur Arthur Tremblay, alors directeur du bureau de la planification au ministère de la Jeunesse, dans son allocution présentée à la séance d'ouverture du Congrès du Conseil du Québec pour l'Enfance Exceptionnelle à Montréal le premier novembre 1963, définissait l'objectif ultime de l'éducation comme étant le même pour tous les enfants qu'ils soient normaux ou exceptionnels. Cet objectif est de donner la possibilité à tous de se préparer à l'exercice d'une

fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale ou économique. Plus loin, il ajoutait:

Qu'il s'agisse donc de l'action du maître, dans sa propre classe, pour adapter son enseignement aux caractéristiques individuelles de ses élèves; qu'il s'agisse, dans les cadres de l'institution scolaire, d'une organisation des groupes de travail assez souple pour permettre aux élèves de progresser dans leurs études au rythme et de la façon qui leur convient; qu'il s'agisse, à une échelle encore plus vaste, de l'assouplissement des structures académiques et de l'organisation des services auxiliaires requis à un moment ou à l'autre par la clientèle scolaire; au total, tous ces efforts d'adaptation à la diversité des enfants normaux, aboutissent au résultat que l'école sur mesure réclamée par Ferrière au profit des enfants normaux, requiert l'aménagement de services et de modalités d'enseignement qui permettraient à la plupart des enfants soi-disant exceptionnels de s'intégrer sans difficulté à l'école régulière. (p. 7-8)

Même si nous parlons d'intégration depuis bientôt deux décennies, il subsiste toujours de nombreuses interrogations sur ce sujet. Une d'entre elles concerne l'attitude des enseignants du secteur régulier à l'endroit des enfants du secteur spécial.

#### Différents points de vue

Plusieurs auteurs s'accordent à dire que les recherches dans ce domaine sont insuffisantes et qu'il est prématuré



d'entamer immédiatement des programmes d'intégration. Certains d'entre eux jugent sévèrement toutes les tentatives d'intégration actuelles. Ainsi, Gickling et Théobalt (1975) estiment qu'il est malheureux que plusieurs éducateurs et législateurs aient une conception de l'intégration davantage basée sur un sentiment que celle-ci agira comme une potion magique au lieu de s'appuyer sur des recherches effectuées sur de tels programmes. D'autres, tels que Parish, Dyck et Kappes (1979) qualifient d'irréaliste la loi préconisant l'implantation de programmes d'intégration dans un avenir rapproché. Ils allèguent que compte tenu du fait que les principaux objectifs de l'intégration consistent à aider l'enfant en difficulté à affronter le monde réel, la loi n'a fait aucun effort pour prendre en considération l'impact des attitudes négatives véhiculées par les personnes avec lesquelles les enfants en difficulté, intégrés au secteur régulier, seront appelés à évoluer. Ces auteurs ajoutent que par conséquent, l'existence même de ces attitudes chez les enseignants du secteur régulier envers les enfants en difficulté compromet grandement la perspective d'assurer l'égalité de l'éducation pour ces enfants.

Par contre, d'autres auteurs tels que Reger et al. (1968), Christoplos et Renz (1969) et Lilly (1970) estiment que l'on doit sans attendre faire bénéficier de l'intégration

au système régulier d'éducation les enfants en difficulté qui y sont aptes.

Ces différents points de vue illustrent bien les deux principales façons d'aborder l'intégration. Pour certains auteurs, l'intégration semble être un moyen à utiliser pour remédier à la ségrégation infligée jusqu'ici à une certaine population scolaire; alors que pour d'autres, l'intégration semble être considérée comme la solution à ce même problème de ségrégation.

#### Différentes approches théoriques

Plusieurs approches théoriques se sont développées pour tenter de solutionner les problèmes soulevés par l'intégration.

L'approche psychanalytique insiste sur l'importance de l'estime de soi de l'enfant, son habileté à induire et entretenir des relations avec ses pairs et les adultes ainsi que sur la croissance des capacités de l'enfant à percevoir et à assumer les situations sociales dans lesquelles il évolue. Cette approche considère donc la classe comme un agent thérapeutique.

L'approche behaviorale insiste pour sa part sur la restructuration des comportements déviants. On intervient

donc uniquement sur l'individu, en l'occurrence l'enfant, pour que ce dernier épouse le plus parfaitement possible le moule de la société.

L'approche basée sur les théories de l'apprentissage met l'emphasis sur des objectifs spécifiques tels que le développement d'une hiérarchisation des tâches, une planification des structures de la classe et la mise en place d'un système de renforcement. Cette approche ressemble beaucoup à la précédente. Cependant, nous remarquons qu'en plus d'amener l'enfant à s'adapter à la classe régulière, on tente d'amener cette dernière à s'adapter à l'enfant.

Une autre approche nous semble fort intéressante. Il s'agit de l'approche écologique qui soutient que les problèmes originent autant de l'environnement que de l'enfant. Prenons par exemple le cas d'un enfant qui dérange constamment la classe: au départ, nous sommes portés à dire qu'il s'agit d'un enfant perturbé. Ce faisant, nous situons le problème et sa cause chez l'enfant; et tout naturellement, nous tenterons de corriger cette situation en intervenant sur l'enfant. L'approche écologique dira que c'est la relation enfant-environnement immédiat qui est perturbée; et son intervention portera sur cette relation impliquant nécessairement les deux parties (l'enfant et l'environnement) plutôt qu'uniquement sur l'enfant.

Ces différentes approches théoriques ont inspiré l'élaboration de nombreuses approches pratiques ayant pour but d'intégrer l'enfant en difficulté dans la classe régulière. C'est de ces stratégies qu'il sera question dans les prochaines pages.

### Modalités d'intégration

Nous avons retenu trois méthodes que nous décrirons en détail. Le choix de celles-ci n'est pas basé sur leurs succès mais plutôt parce qu'elles représentent à elles trois un éventail assez fidèle des stratégies utilisées pour intégrer les enfants en difficulté au secteur régulier d'éducation. Ces trois méthodes sont le "Madison Plan", le "Modifying Teacher's Behaviour" et le "Houston Plan".

### Le Madison Plan

Le "Madison Plan" est l'aboutissement d'une nouvelle formule pédagogique élaborée par Hewett (1966), la "Engineered Classroom". Nous décrirons donc brièvement celle-ci avant de passer au "Madison Plan" proprement dit.

La "Engineered Classroom" se base sur une conception de l'éducation en sept niveaux comportant chacun un but précis en terme de comportement que l'enfant doit maîtriser. Cette conception en sept niveaux s'illustre à l'aide de la "Hewett's Behavioral Hierarchy":

ACCOMPLISSEMENT  
MAÎTRISE  
HABILETÉ  
SOCIALE  
CURIOSITÉ  
ORDRE  
RÉPONSE  
ATTENTION

On note les difficultés que rencontre l'enfant à chaque niveau, on établit un programme de renforcement adéquat, chaque niveau identifiant les acquisitions et les comportements que l'enfant doit posséder pour réussir en classe.

Bref, ce programme est en quelque sorte une classe de transition entre la classe spéciale et la classe régulière. Classe transitoire où l'enfant acquiert les pré-requis d'attention, de réponse et de respect des consignes avant d'être dirigé dans une classe régulière.

Après cinq ans d'application, Hewett constata que ce programme avait deux limites importantes. Premièrement, il était devenu une classe hermétique, gardant les enfants en dehors du système régulier les privant par conséquent d'interactions sociales. Deuxièmement, il était très difficile de recruter des enfants du secteur spécial pour alimenter le programme. On développa donc le "Madison Plan".

Le "Madison Plan" fut implanté au sein même d'une école régulière. Selon Hewett (1976), ce plan s'inspire de deux principes fondamentaux. Le premier conçoit les enfants handicapés d'abord et avant tout comme des étudiants à part entière et ensuite comme des handicapés. Le deuxième stipule qu'il est souhaitable de placer autant d'enfants exceptionnels que possible au sein des classes régulières au moins pour une certaine période de temps à chaque jour.

Une telle conception, implique que ce programme accepte toutes les catégories d'handicapés; c'est pourquoi on y retrouve des handicapés auditifs, visuels aussi bien que des mésadaptés socio-affectifs et des troubles de l'apprentissage. Cette situation exige aussi que l'on fixe un critère de base commun à toutes les catégories de handicaps à partir duquel on pourra déterminer si l'enfant est prêt à se joindre à la classe régulière. Ce critère unique a été identifié comme étant la "maturité de fonctionnement en classe régulière".<sup>1</sup>

Cette "maturité de fonctionnement en classe régulière" s'évalue à partir de quatre aspects distincts: le premier est le niveau de compétence pré-académique de l'enfant, lequel s'évalue à partir de la possession par l'enfant de certains

---

<sup>1</sup> Readiness for regular classroom functioning.

comportements nécessaires pour fonctionner dans la classe régulière. On peut citer en exemple les capacités d'attention et les capacités d'observer des directives. Le deuxième aspect exige que l'enfant sache lire et écrire. Le troisième aspect demande à l'enfant de pouvoir fonctionner dans les différentes situations qu'il rencontrera en classe régulière et le quatrième et dernier aspect exige que l'enfant perçoive et reconnaisse les renforcements utilisés en classe régulière.

Hewett accorde beaucoup d'importance à ces quatre aspects et spécialement aux renforcements. En effet, constatant que les renforcements qui incitent l'enfant de classe régulière à bien travailler et à apprendre avec succès sont ceux entre autres de types éloges, encouragements, récompenses, bons résultats obtenus ainsi que les habiletés nouvellement acquises, il estime que ces renforcements n'influencent pas l'enfant exceptionnel entraînant de ce fait un désintérêt qui hypothèque sa motivation à apprendre. Il faut donc selon Hewett repenser la notion de renforcement pour que ceux-ci soient perçus par l'enfant exceptionnel. Le programme fut donc conçu en quatre niveaux ayant chacun ses propres apprentissages ainsi qu'un programme particulier de renforcement.

Le niveau pré-académique I regroupe 10 à 11 enfants. Chacun de ceux-ci a une relation individuelle avec l'enseignant ou son aide. Il n'y a ni enseignement ni travail de groupe. Les apprentissages visent les habiletés pré-académiques et les renforcements sont administrés sous forme de nourriture ou de friandises.

Le niveau pré-académique II s'attaque aux habiletés académiques comme telles. La classe se compose de six à huit élèves assis en groupe. Le professeur se tient au milieu du groupe pour donner son enseignement. Les enfants travaillent ensemble, coopèrent, et les interactions verbales ainsi que la participation sont encouragées. Les renforcements sont distribués sous forme de périodes de temps libre plutôt qu'en nourriture ou friandises. Enfin, tous les enfants sont intégrés à une classe régulière pour une période de 15 à 20 minutes tous les matins.

Le niveau académique I est une simulation de la classe régulière. Le professeur se tient à l'avant de la classe pour donner ses enseignements. Dix-huit élèves composent cette classe et travaillent individuellement. Les renforcements consistent en notes numériques attribuées pour l'effort accompli, la qualité du travail, la participation, etc. à toutes les heures. De plus, chaque enfant passe des périodes de temps de plus en plus longues en classe régulière.



Enfin, le niveau académique II est l'intégration complète de l'enfant en classe régulière.

Tout au long de ce programme, on consacre une attention particulière afin de ne pas étiqueter l'enfant. On dira par exemple qu'un tel est un enfant ayant besoin de l'environnement pré-académique I au lieu de dire qu'il est un P.A.I. Ainsi, c'est l'environnement qui est étiqueté, non l'enfant.

Comme on peut le constater, le "Madison Plan" offre à l'enfant un environnement soigneusement structuré et gradué de telle sorte que ce dernier est amené graduellement à partager la relation enseignant-élève avec ses compagnons alors qu'au début elle était exclusive. Une gradation semblable existe aussi pour les renforcements; d'abord distribués sous formes tangibles (nourriture, friandises), ils sont peu à peu remplacés par des renforcements non-tangibles (félicitations, encouragements, notes numériques) tels que ceux utilisés en classe régulière.

Ce que nous considérons comme une lacune importante de ce programme est que nulle part, il n'est fait mention d'interventions effectuées auprès de l'enseignant de classe régulière pour préparer ce dernier à recevoir l'enfant en difficulté. Bien sûr, il y a cette attention particulière accordée à étiqueter l'environnement plutôt que l'enfant, il

y a aussi le bref séjour quotidien de l'enfant de niveau pré-académique II et académique I en classe régulière; malgré cela, nous croyons que cela ne soit pas suffisant. L'enfant restera toujours pour l'enseignant de la classe régulière un enfant provenant d'un système d'éducation autre que le système régulier.

Hoisak (1976) traite de ce problème, elle dit au sujet de l'attitude de l'enseignant de classe régulière envers l'enfant intégré:

... un enfant intégré doit avoir un comportement et un rendement académique supérieur à l'enfant régulier pour ne plus être considéré comme un enfant problème. (p. 42)<sup>1</sup>

D'ailleurs, Hewett reconnaît lui-même qu'il est difficile même pour ceux qui sont directement impliqués dans le "Madison Plan" de ne pas étiqueter l'enfant: "il est vraiment intéressant de voir qu'on ne peut s'empêcher de s'échapper et de dire c'est un enfant "P.A.I.". Nous devons nous surveiller constamment parce que cela fait partie de nous".<sup>2</sup> (Hewett, cité par Blum, 1971, p. 32.) Alors, que penser de l'enseignant de classe régulière, quelles seront

<sup>1</sup> ... an expectation is set that the child must behave and perform academically better than the regular child in order that he no longer be considered a problem. (p. 42)

<sup>2</sup> C'est nous qui soulignons.

ses attitudes, ses attentes envers ces enfants? Voilà une question à laquelle le "Madison Plan" ne répond pas.

Selon Hewett, le problème majeur que rencontre le programme est l'incapacité de maintenir une bonne communication entre le personnel des systèmes régulier et spécial. Pour corriger cette situation, il semble fonder ses espoirs sur le principal de l'école: "alors nous allons faire du principal la personne qui doit savoir en tout temps où sont ces enfants et travailler avec l'enseignant de classe régulière et celui du centre d'apprentissage pour mettre au point le programme". (Op. cit., p. 35.) Il nous semble que ce que Hewett qualifie de problème soit en réalité un symptôme. Nous croyons que le véritable problème est beaucoup plus profond que cela. Selon nous, il se situe au niveau de la mentalité, des attitudes et des attentes qu'il engendre. Nous sommes d'avis que l'incapacité d'établir et de maintenir une communication adéquate permettant au personnel des deux systèmes d'éducation de coopérer au sujet du mieux-être d'un enfant exceptionnel ne sera pas corrigé par l'ajout dans le système de communication d'un agent de liaison, fut-ce le principal de l'école.

Nous sommes convaincus de la nécessité d'intervenir aussi sur les enseignants du secteur régulier afin de les préparer, les amener à accepter ces enfants, les convaincre

que ceux-ci ont toutes les capacités requises pour réussir en classe régulière.

En conclusion, nous avons vu un programme qui vise essentiellement l'intégration des enfants exceptionnels. Toute l'attention et les efforts sont dirigés sur l'enfant. Nous ne croyons pas que cela soit suffisant. Il faut aussi préparer l'enseignant de classe régulière à accepter ces enfants, il s'agit là d'un aspect important de l'intégration selon Vacc et Kirst (1977).

Nous passons maintenant à la deuxième méthode que nous analysons. Il s'agit encore une fois d'une méthode qui intervient uniquement sur l'enfant mais avec ceci de particulier: que l'on observe un changement de comportement et même d'attitude chez l'enseignant.

#### Le "Modifying Teacher's Behaviour"

Le "Modifying Teacher's Behaviour" est un programme qui lui aussi a pour but l'intégration des enfants en difficulté. Selon Rosenberg (1976), ce programme est basé sur la constatation que le problème majeur compromettant le succès de l'intégration est souvent la tendance de l'enseignant de classe régulière à prendre les enfants intégrés comme souffre-douleur. Pour contrer ce problème, les docteurs Paul Graubard et Harry Rosenberg ont étudié ce qui pourrait être

fait pour corriger chez les enseignants concernés les réactions négatives et les comportements qui en découlent envers les enfants en intégration.

Ils ont opté pour enseigner à ces enfants comment modifier le comportement de l'enseignant. Pour ce faire, ils ont choisi 24 enfants âgés de 11 à 16 ans dont plusieurs étaient d'origine mexicaine ou de race noire. Tous ont séjourné en classe spéciale pour des périodes variant de un à cinq ans et viennent d'être récemment intégrés au secteur régulier où ils éprouvent de la difficulté dans leur relation avec leurs enseignants respectifs; ces derniers tendant à en faire des souffre-douleur.

La journée d'école de ces enfants se compose de six périodes de 53 minutes chacune. Les trois premières périodes de la journée se déroulent en classe spéciale alors que pour les trois autres, les enfants sont intégrés en classe régulière.

Pendant huit semaines, à raison d'une période par jour, l'enseignant de la classe spéciale leur apprend par petits groupes de trois à six la théorie et les techniques de modification de comportements. On informe d'abord les enfants qu'ils font partie d'une expérience scientifique.

On leur montre ensuite à enregistrer les remarques de l'enseignant de classe régulière sur une fiche. Un côté de la fiche est de couleur verte pour les remarques positives et l'autre côté est rouge pour les remarques négatives. Les enfants apprennent ainsi à identifier et noter les remarques et les comportements positifs ou négatifs de l'enseignant.

Ensuite, l'enseignant de classe spéciale montre aux enfants comment établir un contact visuel, comment demander des explications supplémentaires et comment adresser des compliments à l'enseignant. On leur apprend ensuite l'utilisation de comportements renforçateurs tels que bien s'asseoir en classe, approuver les explications de l'enseignant par des hochements de tête, sourire lorsque le professeur nous adresse la parole, rompre le contact visuel lorsque ce dernier nous gronde, demander des explications supplémentaires avant ou après la classe, même si l'étudiant comprend, demander quand même, de temps en temps, des explications supplémentaires et au milieu de celles-ci, s'exclamer: "ah! ah! maintenant je comprends" ou "je n'étais jamais arrivé à comprendre avant". Toutes ces techniques furent explicitées en classe spéciale et expérimentées en jeu de rôle. Elles ont été ensuite mises en pratique au sein des classes régulières.

Les résultats indiquent que l'enfant est capable de changer de façon importante les comportements de l'enseignant en l'espace de quelques semaines seulement de telle sorte que la fréquence des comportements négatifs diminue d'une façon presque proportionnelle à l'augmentation de la fréquence des comportements positifs. Cependant, ces résultats semblent temporaires du moins en partie. En effet, une fois le programme terminé, il semble que les enseignants aient continuellement besoin de renforcements pour maintenir leurs comportements positifs alors que cette observation ne s'applique pas pour les comportements négatifs. Toutefois, il semble que la bonne relation amorcée entre l'élève et l'enseignant résiste à la remontée des comportements négatifs. Après avoir entraîné de la sorte au-delà de 1 000 enfants, les auteurs observent qu'environ 70% d'entre eux continuent après l'entraînement à entretenir et à améliorer de bonnes relations avec l'enseignant.

Cette expérience semble très intéressante autant au niveau des résultats qu'au point de vue des moyens utilisés pour corriger une situation qui, en l'occurrence, est celle que vivent les enfants de classes spéciales intégrés en classes régulières. Comme nous le voyons, au lieu d'agir sur l'enseignant et tenter de le convaincre que même si ces enfants proviennent du secteur spécial, ils sont prêts et capables de

suivre leur classe, les auteurs ont préféré intervenir sur les enfants, leur montrant en fait à provoquer et contrôler les situations et à en tirer profit. Du même coup, l'enseignant se convainc lui-même qu'il s'est trompé au sujet de cet enfant, tout simplement parce que celui-ci n'agit pas selon le modèle qu'il s'est construit de l'enfant de classe spéciale.

Cependant, nous avons de sérieuses réserves à l'endroit de ce programme. Premièrement, on aura remarqué que ceux qu'on appelle "enfants", sont en fait des adolescents. En effet, ces jeunes ont entre 11 et 16 ans. Cela limite beaucoup l'application de cette formule car l'intégration se pratique surtout au premier cycle de l'élémentaire. Deuxièmement, l'application d'un tel programme nous semble comporter certains dangers. Si nous nous en tenons strictement au plan comportemental, nous remarquons que comme nous l'avons mentionné plus haut, on montre à ces jeunes à provoquer, contrôler et tirer profit de situations. On leur montre en fait à manipuler leur entourage. La question qui se pose alors est: quel sera leur réaction si un jour cette manipulation ne suffit plus à leur procurer ce qu'ils désirent? Ne seront-ils pas tentés de se l'approprier? Comme on le voit, il n'y a qu'un pas à faire pour verser dans la délinquance. D'autre part, si on s'en tient maintenant au plan performance, on observe que l'apprentissage n'est plus seulement associé à l'effort déployé à



assimiler et maîtriser de nouvelles connaissances; il peut être associé aussi à l'habileté et à la capacité de manipuler. Cette association peut entraîner le jeune à la pratique du moindre effort et de là, déboucher éventuellement vers la délinquance.

Pour ces raisons, nous ne pouvons d'aucune façon souscrire à cette méthode.

Après avoir vu deux méthodes s'adressant directement à l'enfant, nous verrons en troisième lieu une méthode plus globale, en fait une refonte complète du système scolaire de la ville de Houston.

#### Le "Houston Plan"

Le "Houston Plan" part du principe que tout enfant est unique et que toute forme d'éducation devrait être spécialisée. Le but de ce plan est de cerner et de satisfaire les besoins éducatifs de chaque enfant considérant que tout enfant, du plus doué au plus handicapé, apprend à sa façon et à son rythme.

Le système scolaire a donc été modifié afin de favoriser une approche personnelle à l'apprentissage par un enseignement individualisé et un curriculum de progrès continu pour chaque enfant. Ce nouveau système scolaire est fondé sur

une conception précise de l'enfant par les éducateurs. En effet, ceux-ci reconnaissent que:

- \* les enfants devraient progresser de façon continue dès qu'ils démontrent qu'ils maîtrisent les habiletés académiques de base;
- \* les enfants devraient apprendre comment apprendre et comment se stimuler eux-mêmes à apprendre;
- \* les enfants doivent apprendre qu'ils peuvent apprendre;
- \* les enfants doivent être protégés contre les défaites répétées;
- \* les enfants doivent s'auto-discipliner et se respecter eux-mêmes;
- \* les enfants doivent développer des habiletés négociables et trouver une certaine satisfaction et une certaine joie à les employer.

Chaque enfant est considéré comme un être spécial. On a donc mis au point des programmes d'apprentissage individualisés et des curriculum de progrès continu et gradué accentuant le développement intellectuel, affectif, psychomoteur et perceptuel de tous les enfants.

On a établi dans chaque école élémentaire un centre de précision en apprentissage (c.p.a.) afin de donner un soutien supérieur à l'enseignant et à l'enfant. Les enfants fréquentant le centre à temps partiel participent à un processus de précision en apprentissage; ce processus est coordonné par une équipe de spécialistes qui utilisent l'équi-

pement, les stratégies et le matériel les plus modernes. Ce centre sert également de ressources pour les enfants et les enseignants. Le personnel comprend des spécialistes en apprentissage, qualifiés à la fois dans le diagnostic et l'enseignement de précision et de plus dans l'utilisation de matériel spécialisé.

Chaque enfant au c.p.a. a son propre programme éducatif, lequel spécifie:

- A. les données de prise en charge
- B. les objectifs spécifiques d'apprentissage
- C. les activités (méthodes, matériels, etc.)
- D. les conséquences sur le renforcement (les types et cédules de renforcement)
- E. la responsabilité (les enseignants participants)
- F. l'évaluation.

Le c.p.a. est un élément vital d'un continuum de services disponibles aux enfants présentant soit des problèmes mineurs d'apprentissage et de comportement, jusqu'à ceux qui sont plus gravement atteints, confinés à leur demeure ou à l'hôpital. Le c.p.a. sert de point de rencontre des services réguliers et spécialisés.

Le "Houston Plan" intervient aussi auprès du personnel, par le biais de centres de perfectionnement pour enseignants (c.p.e.). Il s'agit en fait d'un programme massif de recyclage afin de préparer les enseignants et le personnel para-scolaire à repenser les structures de fonctionnement des classes et les façons de dispenser les services.

Les laboratoires de comportement sont une partie intégrante des centres de perfectionnement pour enseignants. L'approche utilisée dans ces laboratoires pourvoit à l'enseignant un modèle basé sur l'expérience. "On enseigne à l'enseignant de la même façon dont on s'attend à ce qu'il enseigne".

Il y a 21 modules différents organisés de façon à favoriser chez les enseignants et aux autres membres du personnel l'entraînement et le développement d'habiletés dans les domaines suivants: a) analyse du comportement, b) centres d'apprentissage, c) tutorat à l'aide des pairs (indépendamment de l'âge), d) stratégies pour l'enseignement individualisé, e) programme de progrès continu.

Les enseignants se familiarisent avec le matériel d'instruction spécialisé et apprennent à construire leur propre matériel. L'entraînement par la suite est assuré par des équipes sectorielles de soutien.

Chaque année, plus de 1 000 enseignants participant aux activités de ces c.p.e. démontrent la maîtrise des 21 objectifs de performance de ce programme.

D'autre part, on a donné naissance à des nouveaux rôles pour le personnel éducationnel. Deux des rôles les plus importants sont: le Professeur de Précision-Diagnosticien et l'Aide à l'Apprentissage.

Le Professeur-Diagnosticien est un professeur consultant. Il travaille avec les enfants, soit individuellement ou en petits groupes. Il coordonne la cueillette des données nécessaires à la formulation de plans éducatifs (prescriptions éducatives) pour les enfants présentant des problèmes d'apprentissage ou de comportement. Il travaille conjointement avec les professeurs de classes régulières afin de les aider à mettre en oeuvre leurs plans éducatifs et à individualiser leurs programmes d'enseignement.

L'Aide à l'Apprentissage coordonne les activités du centre de précision en apprentissage. Il améliore grâce à une grande variété de stratégies et de matériels spécialisés les plans éducatifs pour les enfants fréquentant chaque jour le centre.

On a aussi formé un Comité des Services à l'Étudiant. Ce comité approuve ou modifie le plan éducatif pour chaque enfant recevant des services spécialisés dans les classes régulières ou au centre de précision d'apprentissage. Ce comité se réunit une ou deux fois par semaine dans chaque école. Il se compose du principal, du professeur de précision-diagnosticien, de l'aide à l'apprentissage, du conseiller pédagogique, de l'infirmière, du titulaire et du personnel des équipes sectorielles de soutien.

Ces équipes sectorielles de soutien sont au nombre de six, elles opèrent dans la ville de Houston par secteur. Elles se composent d'un personnel consultatif mobile, qui est disponible au comité des services à l'étudiant, aux spécialistes en apprentissage, aux principaux ou aux enseignants selon les besoins.

Les équipes de soutien font partie d'une nouvelle approche quant à la distribution des services. Ces équipes subviennent aux besoins tant techniques que consultatifs des enseignants dans l'organisation journalière de leurs programmes pour les enfants souffrant de problèmes d'apprentissage ou de comportement.

Ces équipes sont composées de diagnosticiens, de conseillers, de psychologues et de divers consultants. Les équipes sectorielles sont une composante importante dans les procédés de ré-évaluation essentielle au renouvellement continu du "Houston Plan".

De plus, une attention toute spéciale porte sur l'attitude non seulement des enseignants mais aussi des parents et des élèves eux-mêmes. En effet, on a développé le "Supportive Attitudes Project" qui met à la disposition des enseignants dans un premier temps toute une batterie de documents, films, cassettes, volumes, etc. dans le but de développer une meilleure compréhension de la personne en difficulté quant à ses besoins, ses potentialités et son droit à la non-ségrégation (ce que nous appelons ici le droit de tous à un cadre social normal). Enfin, ce matériel est réparti selon six concepts représentant chacun un aspect différent de l'intégration et les besoins qui s'y rattachent. Bref, les concepts sont en définitive un guide d'utilisation du matériel. Une fois que les enseignants ont pris connaissance du matériel rattaché à un concept, ces derniers se réunissent en groupes de discussion pour échanger sur ce qu'ils en ont retiré. Enfin, les enseignants sont invités à reprendre le même cheminement avec les parents et les élèves et à diriger les discussions qui s'en suivent.

Comme nous pouvons le remarquer, ce programme, tout comme les deux qui furent décrits précédemment, a pour but l'intégration. Cependant, on ne se limite pas à intervenir uniquement sur l'enfant mais aussi auprès des enseignants et des parents.

Nous venons de voir trois tentatives différentes pour assurer l'intégration d'enfants de classes spéciales en classes régulières. Ces trois formules, sans représenter fidèlement la multitude de recherches qui s'effectue dans ce domaine, nous en donne une bonne idée. Ainsi, on note une progression dans ces trois formules au sujet de l'importance attribuée à l'attitude de l'enseignant envers l'enfant intégré. En effet, alors que le "Madison Plan" intervient exclusivement auprès de l'enfant dans le but de rendre ce dernier conforme aux exigences du secteur régulier, le "Modifying Teacher's Behaviour" intervient lui aussi uniquement auprès de l'enfant mais dans le but d'exercer une influence sur l'enseignant; c'est donc dire que dans ce cas-ci, on accorde un certain rôle à l'enseignant dans le processus d'intégration. Dans le "Houston Plan", l'intervention porte à la fois sur l'enfant, l'enseignant et les parents. On assiste donc à un élargissement des implications qu'entraînent l'intégration, spécialement en ce qui concerne l'attitude de l'enseignant. C'est ce que nous tenterons d'illustrer dans les pages qui suivent.



L'importance de l'attitude de l'enseignant dans le processus d'intégration

L'attitude de l'enseignant de classe régulière face à l'enfant intégré est considérée de plus en plus comme une variable importante à laquelle on doit s'attarder dans le processus d'intégration d'un enfant Laslett (1979), Parish et al. (1979), Foster & O'Leary (1977), Gillung (1977), Vacc & Kirst (1977), Gullota (1974), Blum (1971), Lilly (1970), Proctor (1967). Il semble que l'enseignant craigne que l'enfant soit retourné en classe régulière trop prématurément. Les enseignants doutent généralement qu'un tel enfant puisse changer à un point tel qu'il puisse réintégrer la classe régulière sans demander une surcharge de travail et sans être une source de dérangement pour ses compagnons, Hoisak (1976).

Schultz (1973), pour sa part, considère qu'un des problèmes à l'intégration d'enfants de classes spéciales en classes régulières concerne les appréhensions que le personnel du secteur régulier entretient vis-à-vis ces enfants plutôt que les déficits académiques de ces mêmes enfants.

Nous n'avons relevé que peu d'études concernant ce problème spécifique, une vingtaine en tout. Nous en décrivons quelques-unes des plus intéressantes et nous tenterons d'en dégager les principales conclusions.

Vacc & Kirst (1977) ont tenté d'explorer les attitudes des enseignants de classes régulières envers l'intégration d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Pour ce faire, ils ont envoyé par courrier un questionnaire à 149 enseignants du secteur régulier des écoles de l'ouest de l'État de New-York. Les destinataires, dans une proportion de 48%, détenaient un diplôme de deuxième cycle alors que les autres, soit 52%, avaient un baccalauréat. De plus, 42% d'entre eux totalisaient 10 années et plus d'expérience dans l'enseignement. Des 149 enseignants contactés, 102 (68%) ont répondu au questionnaire.

Ce questionnaire recueillait les attitudes des professeurs au sujet de la ségrégation ou l'intégration des mésadaptés socio-affectifs. Il s'agissait pour le répondant d'indiquer sur une échelle de un à cinq s'il était tout à fait d'accord (un), indécis, incertain (trois) ou tout à fait en désaccord (cinq) au sujet des affirmations qui constituaient le questionnaire. Par exemple, l'intégration d'enfants mésadaptés socio-affectifs dans des classes régulières avec des enfants normaux sera bénéfique aux enfants mésadaptés socio-affectifs.

Les item du questionnaire ont été regroupés en trois catégories: 1<sup>o</sup> classe spéciale versus intégration, 2<sup>o</sup> l'effet de l'intégration sur les enfants de classes régulières et 3<sup>o</sup> l'effet de l'intégration sur le professeur de classe régulière.

Les résultats obtenus indiquent que pour la première catégorie d'affirmations, les professeurs considèrent que le système d'éducation publique est responsable de l'éducation des enfants mésadaptés socio-affectifs mais que ceux-ci devraient être regroupés dans des classes spéciales au sein d'écoles régulières tout en reconnaissant qu'il serait bénéfique pour ces enfants de demeurer dans les classes régulières.

Quant aux résultats relevant de la deuxième catégorie d'affirmations, les enseignants sont d'avis que les enfants mésadaptés socio-affectifs ne sont pas acceptés par les enfants de classes régulières et que le placement de tels enfants en classes régulières peut être nuisible aux élèves de classes régulières.

En ce qui concerne l'effet de l'intégration sur les enseignants de classes régulières, les résultats montrent que l'intégration de ces enfants aurait un effet négatif sur le programme du professeur et que l'attention fournie par ce dernier aux enfants intégrés ne serait pas aussi adéquate

qu'en classe spéciale. Par contre, l'enseignant croit que si un enfant mésadapté socio-affectif doit être placé en classe régulière, cette classe devrait être moins nombreuse et le professeur devrait avoir une aide. Enfin, ils estiment que leur formation devrait mieux les préparer à reconnaître les besoins de ces enfants.

On peut remarquer une certaine ambivalence chez ces enseignants face à ces enfants. D'une part, ils semblent reconnaître qu'il serait bénéfique pour ces derniers d'être intégrés en classes régulières mais ajoutent aussitôt que cela serait peut-être néfaste pour les enfants de classes régulières. On semble donc opter pour un compromis, à savoir de placer ces enfants en classes spéciales au sein d'une école régulière. D'un autre côté, si l'intégration était nécessaire, on accepterait ces enfants sans trop se faire tirer l'oreille en posant toutefois comme conditions de diminuer le ratio élèves-enseignants et l'adjonction d'une aide enseignante.

Globalement, il ressort de cette étude que ces enseignants de classes régulières croient que les classes spéciales offrent une éducation supérieure à ces enfants mieux que ne pourraient le faire les classes régulières. Ces enseignants croient que la venue de ces enfants en classes régulières aurait une mauvaise influence sur les enfants

de ces classes. Enfin, ces enseignants croient qu'ils seraient incapables de donner un enseignement adéquat à ces enfants.

Il semble évident que ces enseignants de classes régulières entretiennent des attitudes pour le moins négatives envers les enfants fréquentant les classes spéciales. Nous regrettons que les résultats de cette étude ne nous permettent pas de voir comment ces attitudes se manifesteraient et se concrétiseraient si ces enseignants étaient placés devant un enfant de classe spéciale dans leurs groupes.

Une deuxième étude, celle de Gillung et Rucker (1977) tente de déterminer si l'étiquette attribuée à l'enfant affecte les attentes de l'enseignant de la classe régulière.

Pour étudier l'effet de la description du comportement sans étiquette sur les attentes des enseignants, on a choisi le Rucker-Gable Educational Programming Scale (RGEPS) de Rucker et Gable (1973). Le RGEPS contient une brève description de l'enfant présentement référé au secteur spécial d'éducation. Chaque description contient le nom de l'enfant, son âge ou son niveau académique et des informations sur son rendement et son comportement. Il s'agit de descriptions d'enfants retardés mentaux, perturbés affectifs et en trouble d'apprentissage mais ces étiquettes ne sont pas mentionnées. On demande aux enseignants de déterminer selon eux, quel est

le meilleur choix pour l'enfant. Ces choix se répartissent sur un continuum de sept allant de la classe régulière au placement en dehors de la classe régulière et spéciale.

Pour mesurer l'effet de l'étiquette sur les attentes des enseignants, on se sert d'une forme modifiée du RGEPS. On insère simplement l'étiquette correspondante à la description du comportement.

L'échantillon est composé d'enseignants de sept commissions scolaires, une urbaine et six de banlieue. En tout, 176 enseignants du secteur régulier et 82 du secteur spécial.

Les résultats de cette étude indiquent que:

- 1\* les enseignants du secteur régulier ont des attentes moindres envers les enfants étiquetés par rapport aux enfants non-étiquetés mais décrits avec des comportements identiques ( $p. < 0,01$ );
- 2\* les enseignants du secteur régulier urbain ont des attentes plus faibles envers les enfants en difficulté que les enseignants du secteur régulier de banlieue ( $p. < 0,01$ );
- 3\* les enseignants du secteur spécial ont des attentes plus faibles envers les enfants en difficulté et étiquetés comme tels qu'envers les enfants non-étiquetés même si ces derniers sont décrits à l'aide des mêmes comportements ( $p. < 0,01$ ). Il faut noter cependant que ceci n'est vrai que pour les enseignants ayant plus de sept années d'expérience;

- 4\* les enseignants du secteur spécial de milieu urbain et de banlieue ont les mêmes attentes envers les enfants en difficulté.

Les auteurs concluent que l'étiquette comporte une certaine connotation négative qui entraîne une baisse des attentes chez les enseignants du secteur régulier d'éducation ainsi que du secteur spécial. Il semble que les enseignants perçoivent l'enfant étiqueté comme ayant des problèmes académiques ou de comportements plus sévères, requérant donc des services spéciaux plus étendus que les enfants non-étiquetés mais décrits avec les mêmes comportements.

Cette étude semble démontrer clairement que l'étiquette attribuée à un enfant entraîne une connotation négative dont le résultat est une baisse des attentes des enseignants envers les enfants étiquetés. Ce qui nous semble aussi très important, c'est la perception que les enseignants ont des enfants étiquetés. Pour des descriptions identiques de comportements, le seul ajout d'une étiquette change les attentes, et du même coup la conception que l'enseignant se fait de l'enfant.

Les résultats de cette étude vont dans le même sens que Schultz (1973) lorsqu'il affirme que le principal obstacle à l'intégration d'enfants de classes spéciales en classes régulières résulte des appréhensions que le personnel du

secteur régulier entretient vis-à-vis ces enfants plutôt que les déficits académiques de ces mêmes enfants.

Parish et al. (1979), pour leur part, ont tenté d'examiner différentes variables entre les enseignants pouvant influencer leurs attitudes stéréotypées. Ces variables sont: l'âge, le sexe, le niveau d'éducation et l'expérience avec un processus d'intégration.

Après avoir sélectionné au hasard 310 enseignants du secteur régulier d'éducation de l'État du Kansas, on leur a envoyé à chacun six exemplaires du Personal Attribute Inventory accompagnés d'une feuille d'information personnalisée et d'une lettre d'introduction expliquant qu'ils étaient participants volontaires à cette étude.

Chacun des six exemplaires du P.A.I. est composé de 50 adjectifs positifs et du même nombre d'adjectifs négatifs. Il a été demandé aux répondants de choisir 30 adjectifs décrivant le mieux chacun des six groupes cibles identifiés au haut de l'exemplaire. Ces groupes cibles sont: enfant handicapé physique, enfant retardé mental, enfant en trouble d'apprentissage, enfant mésadapté socio-affectif, enfant doué et enfant normal. En plus, une page finale demandait l'âge, le sexe, les études effectuées et une échelle de un à cinq points pour indiquer l'étendue de l'expérience dans un



programme d'intégration.

Les résultats indiquent, en utilisant l'analyse de variance, qu'ils ont obtenu une différence significative à ( $p. < 0,0001$ ) entre les attitudes des professeurs et les différents groupes d'enfants. De plus, l'analyse de variance appliquée aux moyennes des adjectifs négatifs des évaluations indique que les estimations des enseignants pour les étiquettes "enfant doué" ( $M=3,76$ ), "enfant normal" ( $M=4,15$ ) et "enfant handicapé physique" ( $M=6,70$ ) sont significativement plus positives que leurs estimations des étiquettes "enfant retardé mental" ( $M=16,48$ ), "enfant en trouble d'apprentissage" ( $M=18,46$ ) et "enfant mésadapté socio-affectif" ( $M=25,86$ ).

Il est à noter de plus que les estimations des professeurs au sujet de la catégorie "enfant mésadapté socio-affectif" sont plus négatives significativement que les évaluations de tout autre groupe cible en présence ici à ( $p. < 0,0001$ ).

Cependant, les auteurs n'ont pas découvert d'effets significatifs qui auraient été en rapport avec le sexe, l'âge, le niveau d'expérience dans un programme d'intégration ni avec le niveau de scolarité.

Nous constatons d'après cette étude que les stéréotypes négatifs existant chez les enseignants vis-à-vis les enfants en classes spéciales sont fonction de l'étiquette attribuée à cet enfant, et que le stéréotype qui semble le plus négatif concerne les enfants mésadaptés socio-affectifs.

Quoiqu'il en soit, encore une fois, nous n'avons aucun élément nous permettant d'extrapoler de quelle façon ces stéréotypes se manifestent dans la relation enfant-enseignant.

Bref, la présence d'attitudes négatives chez les enseignants du secteur régulier envers les enfants du secteur spécial qui sont intégrés a suffisamment été démontrée particulièrement en ce qui concerne les enfants à qui on a attribué une étiquette. De plus, il est aussi évident que ces attitudes ont une influence déterminante sur le succès du processus global d'intégration: "les attitudes des enseignants se sont avérées un obstacle difficile. Les programmes qui organisent des procédures administratives sans considérer les attitudes et les attentes sont voués à l'échec". (Vergason et al., 1975, p. 92.)

Malheureusement, tout porte à croire que cette dimension de l'intégration ne nous préoccupe guère au Québec. En effet, dans le processus d'intégration qui s'amorce

présentement, l'attitude de l'enseignant du régulier ne semble pas retenir toute l'attention qu'elle mérite. À notre connaissance, la seule action entreprise par le ministère de l'Éducation en ce domaine est la publication et la distribution dans les commissions scolaires d'une série de documents intitulés "Document de Sensibilisation" destinés aux administrateurs scolaires, aux enseignants et aux parents.

Or, en ce qui concerne les enseignants, dans les quelques commissions scolaires et les nombreuses écoles où nous avons effectué les phases pré-expérimentale et expérimentale de cette recherche, nous avons observé dans plusieurs cas que ces documents n'étaient pas parvenus jusqu'aux enseignants, même lorsque ceux-ci avaient au moins un enfant intégré dans leur classe respective.

Devant cette situation, nous nous interrogeons sur l'efficacité et la portée réelle de cette action. Nous sommes d'accord avec Vergason et ses collaborateurs lorsque ceux-ci disent en parlant des moyens à prendre pour changer les attitudes des enseignants que:

Ceci est un obstacle bien plus grand qu'il n'apparaît au départ. Depuis des années, les enseignants ont appris qu'ils ne sont pas qualifiés pour enseigner aux handicapés. Nous devons maintenant leur enseigner comment intervenir, quand demander

de l'aide et aussi à prendre conscience de leurs capacités. La meilleure approche à utiliser est probablement un programme axé sur la compréhension. Les attitudes et les habiletés ne changent pas facilement. La distribution d'informations n'est pas aussi efficace que le développement de la compréhension. (Op. cit., p. 92.)

Nous espérons qu'en allant au-delà du constat de l'influence des attitudes sur le processus d'intégration, nous sensibiliserons davantage les concepteurs de l'intégration au Québec. C'est ce dont nous traiterons dans la deuxième partie de ce chapitre.

### L'impact du préjugé

La question centrale qui nous préoccupe à ce stade-ci est de déterminer comment nous allons nous y prendre pour mettre en évidence de quelle façon les attitudes de l'enseignant du secteur régulier influencent le comportement de ce dernier dans sa relation avec l'enfant intégré. Comme nous l'avons vu précédemment, les attitudes peuvent être décelées à partir de questionnaires mais cela ne nous renseigne pas sur l'influence qu'elles exercent sur le comportement. L'observation pourrait nous fournir les renseignements nécessaires mais il s'agit d'une méthode qui demande beaucoup de temps et des locaux appropriés à cette fin, et qui comporte toujours une

composante de subjectivité dont il est difficile de se départir totalement.

Après avoir analysé les différentes solutions, nous avons choisi d'utiliser l'effet pygmalion pour illustrer l'impact de ces influences. Mais qu'est-ce donc que cet effet pygmalion ou prédiction auto-déterminante (self-fulfilling prophecy)? Merton (1948) définit en ces termes la prédiction auto-déterminante:

La prédiction auto-déterminante est, au départ, une fausse définition d'une situation provoquant un certain comportement qui amène la fausse perception originale à devenir vraie. (p. 195.)

Il s'agit donc d'un phénomène par lequel une situation totalement fausse au départ, peut s'avérer exacte par la suite uniquement parce que les gens ont pris cette fausseté initiale pour une vérité; leurs agissements ont donc contribué à rendre réelle une situation qui n'existait pas au départ. C'est souvent le cas des rumeurs non-fondées au début, mais dont les résultats après coup tendent à en confirmer la véracité, tendant à dissimuler encore davantage la fausseté initiale car les résultats confirment celle-ci dans la réalité donnant du même coup raison aux gens d'avoir agi comme ils l'ont fait.

Rosenthal et ses collaborateurs ont le mérite d'avoir été parmi les premiers à démontrer expérimentalement ce phénomène et ses effets.

En effet, Rosenthal et Fode (1963a, 1963b) ont non seulement démontré l'existence de ce phénomène mais l'ont aussi induit expérimentalement.

Dans une première expérience, Rosenthal et Fode (1963a) ont distribué un groupe de cinq rats à chacun des 12 étudiants recrutés comme expérimentateurs. Une moitié des groupes de rats furent identifiés au hasard maze-bright rats tandis que les six autres groupes ont été étiquetés maze-dull rats. La consigne donnée aux expérimentateurs était exactement la même, c'est-à-dire qu'ils devaient entraîner les rats à choisir la branche grise (interchangeable) d'un labyrinthe en "T" les autres branches étant blanches. De plus, il a été dit aux expérimentateurs à qui on avait confié les rats maze-bright rats que leurs rats étaient brillants et qu'ils devaient normalement apprendre très vite; aux autres, on a dit que leurs rats étaient stupides et qu'ils auraient de la difficulté à leur faire apprendre la tâche.

Les résultats démontrent que les rats identifiés maze-bright rats ont obtenu une meilleure performance que ceux identifiés maze-dull rats alors qu'en réalité, cette distinction

était purement fictive. Les auteurs concluent leur étude en ces mots:

Cette étude suggère que non seulement l'influence de l'induction d'un préjugé envers un sujet animal se produit quelques fois mais qu'il peut être systématiquement démontré. (1963a, p. 188.)

Ainsi, on peut influencer la performance des animaux en provoquant des attentes chez l'expérimentateur qui est chargé d'entraîner ces derniers. Rosenthal et Fode (1963b) se sont ensuite employés à recréer ce phénomène mais cette fois chez des humains.

On a donné à 10 expérimentateurs 10 photos de personnes qui avaient été préalablement sélectionnées pour leur neutralité d'expression. Les expérimentateurs devaient présenter ces photos à des sujets après leur avoir lu les instructions. Celles-ci indiquaient que les sujets devaient étiqueter les photos qui selon eux reflétaient le succès ou l'échec sur un continuum allant de -10 (échec) à +10 (succès). Avant de débiter l'expérience, on a dit à cinq expérimentateurs choisis au hasard qu'ils devaient s'attendre à recevoir une majorité de réponses se situant à -5 et aux autres qu'ils devaient s'attendre à recevoir une majorité de réponses se situant à +5.

Les résultats obtenus confirment l'influence du préjugé ainsi induit chez les expérimentateurs. En effet, ceux qui s'attendaient à obtenir des réponses +5 ont effectivement obtenu des réponses plus élevées que ceux qui s'attendaient à obtenir des réponses -5, et ceci à un niveau de probabilité de 0,007.

Comme nous le voyons, le préjugé d'une personne à l'égard d'une autre personne ou même d'un animal, peut influencer cette autre personne ou cet animal à un point tel que son agissement et même sa réalisation confirme le préjugé de la première personne.

L'expérience la plus importante dans ce domaine, est celle de Oak School, surnommée Pygmalion à l'école. Rosenthal et Jacobson (1971) ont démontré que le préjugé de l'enseignant envers un ou des élèves influençait la progression de l'intelligence de cet ou ces élèves.

Oak School est une école située dans une ville de grandeur moyenne. Cette institution accueille plusieurs élèves provenant de la classe moyenne mais un plus grand nombre est issu de la classe défavorisée. Il s'agit d'une école primaire desservant une clientèle de la maternelle à la sixième année. De la première à la sixième année inclusive-ment, les enfants sont regroupés selon qu'ils sont forts,



moyens ou faibles.

À la fin de l'année académique 1963-64, on a demandé aux enseignants de soumettre leurs élèves à un test tout à fait nouveau de prévision de l'épanouissement intellectuel prétextant une validation additionnelle. Il s'agissait en fait d'un nouveau test d'intelligence presque inconnu alors. On avait remplacé la page couverture de ce test par une autre indiquant que le test provenait de l'Université Harvard et le titre: "Test of Inflected Acquisition". On a aussi mentionné aux enseignants que les résultats devaient être envoyés à l'Université Harvard pour y être analysés. On a ensuite choisi au hasard environ cinq élèves par classe. À la rentrée de septembre 1964, lors d'une réunion des enseignants, on a communiqué les résultats du test qui avait été fait pour Harvard. On a alors divulgué le nom des élèves qui selon le test étaient pressentis pour montrer un progrès intellectuel marqué durant l'année qui débutait. Les élèves ayant été choisis au hasard, la différence entre ceux choisis et les autres n'existait que dans la tête de l'enseignant.

Ensuite, on a retesté les enfants à trois reprises, quatre mois après le début des classes, à la fin de l'année académique et au mois de mai de l'année suivante.

Les résultats ont démontré que les enfants pour lesquels les enseignants s'attendaient à un progrès intellectuel marqué ont effectivement progressé plus que les autres.

Poussant plus loin leur recherche, les auteurs, lors du deuxième retest soit celui à la fin de l'année académique 1964-65, ont demandé aux enseignants de décrire le comportement de leurs élèves en classe. Il est apparu que les enseignants ont décrit les élèves envers lesquels ils s'attendaient à un progrès intellectuel de façon très positive, les considérant comme plus autonomes et plus éveillés intellectuellement. Par contre, en ce qui concerne les autres élèves, parmi lesquels certains avaient aussi progressé, il est intéressant de noter que plus ceux-ci ont progressé plus les enseignants les décrivent de façon défavorable. Ce qui fait dire aux auteurs que:

De ces résultats, il semble évident que les enfants qui répondent aux attentes de leurs enseignants, en profitent de différentes façons. Comme individus, ils montent dans l'estime de leurs professeurs. Le contraire est aussi vrai pour les enfants qui progressent contre toute attente de leurs enseignants. Ceux-ci sont considérés comme manifestant des comportements indésirables.

Une étude plus poussée révèle que plus un enfant académiquement faible progresse, plus l'évaluation à son égard est sévère. Lorsque ces derniers font partie du groupe

contrôle où peu de progrès intellectuel est attendu d'eux, la sévérité de leur évaluation est proportionnelle à leur gain en Q.I. Même lorsque ces derniers font partie du groupe expérimental où des progrès intellectuels sont attendus d'eux, ils ne sont pas évalués aussi favorablement par rapport à leurs pairs du groupe contrôle comme le sont les enfants se situant parmi les forts ou les moyens de la classe. Évidemment, il apparaît difficile pour un enfant académiquement faible, même si son Q.I. augmente, d'être perçu par ses professeurs comme un élève équilibré et potentiellement brillant. (Rosenthal et Jacobson, 1968, p. 22.)

Nous remarquons ici que même l'induction d'un préjugé favorable n'a pas réussi à surmonter de façon complète les attitudes négatives des enseignants envers les élèves étiquetés de faibles. Malgré cela, on peut voir clairement l'effet du préjugé sur les attitudes et la notation des enseignants. En effet, si l'enfant faisant partie du groupe faible démontre un progrès intellectuel, la notation de l'enseignant sera fonction de l'appartenance de cet enfant au groupe expérimental ou au groupe contrôle. Dans le premier cas, la notation sera moins sévère tout simplement parce qu'on s'attendait à ce progrès. Dans le second cas, la notation sera nettement défavorable proportionnellement à son gain en Q.I.

Notons qu'il s'agit ici d'enfants et d'enseignants du secteur régulier. Il ne nous semble pas exagéré de croire que les notations des enseignants auraient été encore plus sévères si les enfants avaient été des intégrés; c'est-à-dire en provenance du secteur spécial.

Comme nous pouvons le constater, la démonstration expérimentale de l'influence des attitudes et préjugés a été brillamment réussie par Rosenthal et ses collaborateurs. Quant à nous, pour les fins de notre recherche, nous nous inspirons de cette méthodologie sans toutefois induire de préjugé chez l'enseignant car nous prenons pour acquis qu'il existe déjà (sans toutefois en connaître le sens réel) et qu'il se manifeste dans les notes qu'il attribue à l'élève intégré. Notre hypothèse est donc que: les attitudes de l'enseignant du secteur régulier vont influencer les notes qu'il décernera à l'enfant intégré.

Chapitre troisième

Méthodologie

### Difficultés d'ordre méthodologique

La vérification de notre hypothèse telle que formulée précédemment ne laisse aucun doute quant aux difficultés d'ordre méthodologique qui pourraient venir contrecarrer la réalisation de cette recherche.

Ces difficultés sont, à notre avis, de trois ordres différents quoique interreliées. Il s'agit de difficultés reliées au milieu de recherche, à la formation et l'existence même du groupe expérimental et enfin au choix de la tâche. Avant de passer à la méthodologie proprement dite, nous verrons plus en détail ces niveaux de difficultés et comment nous avons choisi de les contourner.

Un premier niveau de difficultés concerne le milieu de recherche lui-même. En effet, de façon générale, le milieu scolaire a été ces dernières années et est encore aujourd'hui source de conflits et de tensions de toutes sortes; l'expression de griefs que ce soit en terme de ratio élèves-professeurs, d'heures d'enseignement, de tâches ambiguës, de relation avec l'autorité, etc. est monnaie courante. De façon plus

particulière, le domaine des enfants en difficulté d'apprentissage a généré également ces dernières années de nombreux projets de recherche; par conséquent, le personnel régulier aussi bien que spécialisé, enseignant aussi bien que non-enseignant, a fait l'objet de sollicitations multiples.

Ces brèves considérations sur ce milieu éventuel de recherche nous ont incité à développer une méthodologie en accord avec la réalité scolaire actuelle. Il fallait donc favoriser une accessibilité rapide aux enseignants identifiés aux fins de notre recherche et permettre leur implication dans le processus de recherche tout en leur demandant un effort minimal.

Un deuxième niveau de difficultés touche la formation et l'existence même de notre groupe expérimental. En effet, il est très clair qu'un enseignant du secteur régulier ne sera retenu à titre de membre du groupe expérimental qu'à la seule et unique condition qu'il y ait au moins un enfant intégré dans sa classe. Par enfant intégré, nous désignons tout enfant qui a été à l'écart du système régulier d'enseignement pendant au moins une année académique pour des raisons de troubles d'apprentissage ou de comportements, ce qui exclut les handicapés physiques, mentaux et sensoriels.

Or, nos démarches auprès de certaines commissions scolaires et nos vérifications sur le terrain nous ont amenés au constat que le processus actuel d'intégration pour ces enfants en est un de "goutte à goutte". Nous sommes donc en présence d'un nombre très limité d'enfants réellement intégrés, d'autant plus que nous nous limitons uniquement au deuxième cycle de l'élémentaire compte tenu des difficultés que présente la tâche que nous avons retenue. De plus, nous n'avons aucune certitude absolue quant à la durée de l'existence du groupe expérimental. En effet, on doit tenir compte du fait que notre groupe expérimental peut être réduit à tout moment en cours d'étude du simple fait du retour en classe spéciale d'un enfant en processus d'intégration. Notre méthodologie se doit donc de prévoir une expérimentation réalisable dans un très court laps de temps; laps de temps que nous avons établi à un mois. Cette période de temps nous semble idéale pour évaluer chez l'enseignant du secteur régulier la manifestation d'attitudes envers l'enfant intégré tout en réduisant à la fois les risques de perdre nos sujets du groupe expérimental.

Ces difficultés nous ont contraints à procéder à l'expérimentation dans deux commissions scolaires. Comme l'implantation de notre phase expérimentale exigeait de nombreuses démarches (conseiller pédagogique, principaux,



enseignants, etc.), nous avons été dans l'impossibilité de procéder simultanément dans les deux cas.

D'autre part, étant donné que dans la deuxième expérimentation le milieu socio-économique s'est avéré différent, nous avons apporté quelques légères modifications à celle-ci. Ces modifications seront signalées plus loin, en temps opportun.

Un troisième et dernier niveau de difficultés concerne le sujet même de cette recherche, à savoir la manifestation des attitudes. Car, si on peut facilement déceler par des questionnaires (Gillung, 1977; Vacc and Kirst, 1977; Gullota, 1974; Proctor, 1967) la présence ou l'absence d'attitudes d'une personne envers une autre, cela ne signifie pas que nous soyons automatiquement renseignés sur l'intensité de la manifestation de ces attitudes. De la présence à l'intensité de la manifestation, il y a une marge que seule une tâche bien articulée peut, à notre avis, réduire. La vérification de notre hypothèse repose donc entièrement sur le choix judicieux d'une tâche appropriée. Mais laquelle?

La tâche recherchée doit répondre à plusieurs critères spécifiques:

- 1- Elle doit être à la portée de l'élève et de l'enseignant.
- 2- De plus, elle doit nécessairement laisser libre cours à l'enseignant de projeter, par le biais de la correction qu'il en fait, la perception qu'il a de l'auteur.
- 3- Elle doit également ne laisser place à aucun doute de la part de l'enseignant quant au sujet prétexté de la recherche.
- 4- Elle doit exiger de l'enseignant un surcroît minimal de travail.
- 5- Enfin, elle doit pouvoir être répliquée sans entraîner d'effet d'accoutumance.

En réponse à ces cinq critères, nous avons opté pour une tâche fort simple et couramment utilisée à l'élémentaire: la rédaction.

#### Le choix des thèmes de rédaction

Une fois la rédaction choisie pour tâche, il nous reste à trouver quatre thèmes. Ceux-ci doivent premièrement coller à la recherche prétextée; ils doivent donc être de forme interrogatoire ou tout au moins de forme directive. Deuxièmement, ils doivent être près du vécu de l'enfant et suffisamment neutres pour éviter de susciter l'expression de stéréotypes socio-économico-culturels. Notre choix s'est donc arrêté sur les thèmes suivants:

- 1- Est-ce que j'aime l'hiver? Pourquoi?
- 2- Quelles sont mes principales activités après l'école?
- 3- Comment est la maison que j'habite? (de quelle couleur est-elle? combien a-t-elle de pièces?)
- 4- Quels sont les cadeaux que j'aimerais avoir à Noël?

Cependant, lors de la deuxième étude, deux de ces thèmes (le troisième et le quatrième) ont été changés. La raison majeure motivant ce changement étant de minimiser le plus possible l'expression de préjugés sociaux dans la correction du titulaire. Ce réajustement s'avérait souhaitable compte tenu que, contrairement à la première étude, les écoles étaient toutes situées dans des quartiers défavorisés dans la deuxième étude.

Nous avons donc fait appel à des thèmes tout aussi près du vécu de l'enfant mais cependant éloignés de son vécu familial. Le troisième et le quatrième thèmes de la seconde étude se formulent donc ainsi:

- 3- Décris ce que tu vois sur ton chemin pour venir à l'école?
- 4- Quelle est ton émission de télévision préférée? Pourquoi?

### Le prétexte utilisé

Une telle recherche exige nécessairement que l'on cache son véritable objectif. Il s'agit donc de formuler un objectif hypothétique découlant lui-même d'une recherche non moins hypothétique ayant exactement les mêmes exigences que la recherche véritable tout en ne laissant aucun doute chez les participants. Le prétexte a donc été formulé ainsi: étude de la capacité de l'enfant du deuxième cycle de l'élémentaire à traduire en langage écrit les images mentales suscitées par une interrogation.

Il est certes malheureux de devoir procéder ainsi et d'être obligé de duper quelque peu les gens qui ont accepté de participer. Toutefois, nous ne croyons pas avoir dérogé à l'éthique, d'autant plus que nous n'induisons pas de préjugé. Notons de plus, qu'une fois la recherche terminée, tous les enseignants des groupes expérimental et témoin seront informés des véritables objectifs de la recherche. Enfin, nous nous faisons un devoir de conscience de préserver non seulement l'anonymat mais aussi de ne divulguer aucun renseignement pouvant permettre à qui que ce soit de retracer l'une ou l'autre de ces personnes.

### Le groupe expérimental

Le seul et unique critère de sélection pour qu'un enseignant fasse partie de ce groupe, est comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, la présence d'au moins un enfant intégré dans sa classe. Or, dans les deux commissions scolaires où nous avons procédé à la phase expérimentale, nous n'avons relevé que 14 enfants intégrés.

Quant au groupe témoin, originalement, il devait être composé d'enseignants ayant les mêmes caractéristiques que ceux formant le groupe contrôle (sexe, niveau, expérience), caractéristiques auxquelles s'ajoutaient deux conditions essentielles, soit l'ignorance de l'identité des auteurs des rédactions et l'impossibilité d'identifier l'enseignant-titulaire de ces enfants.

Or, alors que nous avons formé le groupe expérimental sans rencontrer de difficultés importantes, nous nous sommes vus lors de la formation de notre groupe témoin opposer un refus à plusieurs reprises. Ce qui nous a encore plus surpris, c'est que contrairement à toute attente, le refus ne provenait pas de l'enseignant mais du directeur de l'école.

Cette situation nous a contraints à passer outre à certaines de nos exigences. C'est ainsi que l'équilibre des sexes n'a pu être respecté, il en est de même pour le milieu d'enseignement. En effet, notre groupe témoin se compose de deux femmes et six hommes dont deux oeuvrent dans des écoles situées dans un milieu socio-économico-culturel semblable, les autres oeuvrent dans des écoles situées dans des quartiers que l'on peut qualifier de classe moyenne. Enfin, nous n'avons pu appareiller le nombre d'années d'expérience de façon précise; nous avons dû nous contenter d'une différence maximale de cinq ans. C'est-à-dire que les enseignants du groupe témoin ont tous entre 20 et 25 ans d'expérience en enseignement tout comme ceux du groupe expérimental. En ce qui concerne les autres critères que nous nous étions fixés, soit d'enseigner dans une classe régulière, et au même niveau académique, ils ont tous été satisfaits.

Quant au troisième groupe que nous appelons groupe référence, il se compose de cinq élèves de la classe dont les résultats sont comparés à ceux de l'enfant intégré pour l'ensemble des quatre semaines. La sélection de ces cinq élèves formant un groupe représentatif de la classe s'est faite selon deux critères. D'une part, en tenant compte du rang cinquième de l'élève figurant au bulletin d'étape et

d'autre part, en tenant compte du taux d'assiduité de l'élève. Malheureusement, pour cinq classes, les élèves ont été choisis au hasard car leur bulletin n'était pas disponible au moment de l'expérimentation.

### Phase expérimentale

Précisons au départ que la phase expérimentale s'est déroulée au sein de deux commissions scolaires différentes et que pour les raisons évoquées précédemment, il nous fut impossible de procéder à cette phase simultanément dans les deux commissions scolaires.

Ainsi, dans un premier temps, l'expérimentation s'est déroulée du 17 novembre 1980 au 20 décembre 1980 dans une commission scolaire élémentaire desservant plusieurs petites municipalités de banlieue d'où origine dans l'ensemble une main-d'oeuvre semi-spécialisée. En second lieu, l'expérimentation s'est déroulée du 19 janvier 1981 au 20 février 1981 dans une commission scolaire intégrée d'une ville importante. Dans ce deuxième cas, les élèves intégrés fréquentaient tous des écoles situées au sein de quartiers populeux et défavorisés.

Tous les enseignants du groupe expérimental ont été rencontrés et ont reçu exactement les mêmes renseignements.

En premier lieu, l'expérimentateur s'identifiait et mentionnait que l'étude qu'il effectuait s'inscrivait dans le cadre de son mémoire de maîtrise en psychologie. Il ajoutait ensuite: "votre classe a été choisie au hasard pour faire partie d'une étude sur la capacité de l'enfant du deuxième cycle de l'élémentaire à traduire en langage écrit les images mentales suscitées par une interrogation. Si vous acceptez de participer, votre rôle sera de faire rédiger par tous les élèves de votre classe une rédaction d'une longueur de dix lignes à chaque semaine pendant quatre semaines. Vous devrez de plus corriger six ou sept<sup>1</sup> copies d'élèves que nous avons pré-sélectionnées (en vertu de leur représentativité de la classe)<sup>2</sup> à partir de deux critères: soit 15 points pour le fond et 10 points pour la forme, on ne tient pas compte des fautes d'orthographe. Une fiche contenant le thème de la semaine et les critères de correction vous sera remis à chaque lundi matin par la secrétaire de l'école. Cette fiche accompagnera les rédactions de la semaine précédente qui vous seront remises<sup>3</sup>. Les rédactions corrigées de la semaine seront recueillies le vendredi après-midi au secrétariat de l'école. La raison pour laquelle nous vous demandons de

---

<sup>1</sup> Selon qu'il y a un ou deux élèves intégrés dans la classe.

<sup>2</sup> Dans la mesure où le bulletin d'étape était disponible, sinon le choix était fait au hasard, sauf pour l'enfant intégré.

<sup>3</sup> Sauf pour la première semaine.



corriger les copies retenues, est que nous nous servirons des notes que vous aurez attribuées pour pondérer nos résultats obtenus à partir de critères purement théoriques". De plus, la première semaine, la fiche était accompagnée d'une lettre de rappel. Les fiches ainsi que la lettre sont reproduites à l'annexe A.

En ce qui concerne les enseignants du groupe témoin, à l'exception du correcteur du groupe 30 610 qui n'a pu être rejoint que par téléphone, la procédure fut identique au groupe expérimental sauf au niveau de la participation qui leur était demandée. L'expérimentateur leur disait: "vous avez été choisis au hasard pour faire partie d'une étude sur la capacité de l'enfant du deuxième cycle de l'élémentaire à traduire en langage écrit les images mentales suscitées par une interrogation. Si vous acceptez de participer, votre rôle consistera à corriger six ou sept<sup>1</sup> copies de rédaction d'une longueur de dix lignes à chaque semaine pendant quatre semaines. Ces copies sont anonymes; elles sont identifiées par un numéro de code. Vous devrez les corriger en tenant compte de deux critères, 15 points pour le fond et 10 points pour la forme. Elles vous seront remises le lundi matin par la secrétaire de l'école et

---

<sup>1</sup> Selon qu'il y avait un ou deux enfants intégrés dans la classe corrigée par le correcteur témoin.

recueillies au secrétariat le vendredi après-midi. Ces copies seront toujours accompagnées d'une fiche sur laquelle sera inscrit le thème de la rédaction et les critères de correction. La raison pour laquelle nous vous demandons de corriger ces copies, est pour nous assurer d'un minimum d'objectivité dans la comparaison que nous faisons entre les notes attribuées par le titulaire et nos résultats obtenus à partir de critères théoriques".

Le déroulement de la phase expérimentale s'est effectué tel que prévu, sauf dans le cas d'une classe où l'enseignant a omis de faire rédiger la rédaction de la troisième semaine par ses élèves. Nous avons tenté à plusieurs reprises, mais sans succès, d'entrer en contact avec ce dernier pour obtenir une explication à ce sujet. Nous verrons donc dans le chapitre suivant comment furent compilés et analysés les résultats ainsi que l'effet de cette omission.

Chapitre quatrième

Présentation des résultats

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, chaque élève obtient deux notes pour chacune de ses rédactions; l'une provient de son titulaire et l'autre du correcteur-témoin.

Le traitement de ces notes prend ensuite ce cheminement. La première opération consiste à calculer la moyenne et la variance des écarts témoin-titulaire entre les notes attribuées aux élèves du groupe référence ( $M_1$ ) d'une part et celles attribuées à l'élève intégré ( $M_2$ ) d'autre part. Ces données sont rapportées à l'annexe C.

Nous calculons ensuite le rapport "t" pour chaque différence de moyenne par la formule suivante:

$$\frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1)\sigma_1^2 + (N_2 - 1)\sigma_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \cdot \frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}}}$$

Puis enfin, nous déterminons la probabilité précise pour chaque valeur "t" calculée. Ces valeurs sont rapportées au tableau des résultats.

Tableau des résultats

Les valeurs de "t" et "p" pour chaque  
écart témoin-titulaire

Classe	"t"	dl	"p"
00140	-2,24	22	0,04 *
01240	0,063	22	0,95
02240	-1,46	22	0,14
10510 A**	1,28	20	0,386
10510 B**	1,27	19	0,388
20510	-2,017	22	0,095
30610 A**	0,64	22	0,751
30610 B**	1,074	22	0,426
40610	-1,3	21	0,383
41410	-1,83	22	0,096
50510	2,75	22	0,01 *
51510 A**	-0,25	21	0,8
51510 B**	0,648	21	0,606
52510	-0,023	15	0,98
* Lorsque différence significative à p 0,05			
** A et B identifient deux élèves intégrés dans la même classe.			

### Analyse des résultats

Plusieurs point ressortent de ces résultats; ainsi, en regardant les valeurs "t", nous remarquons qu'elles se partagent dans une proportion égale de 50% en valeurs positives et négatives. Ces signes n'ont aucune valeur arithmétique en tant que tel dans le cas présent, ils indiquent seulement l'aspect qualitatif de la correction du titulaire comparée à celle du correcteur-témoin.

Ainsi, étant donné que le correcteur-témoin ne connaît ni les élèves ni le titulaire, ses corrections sont présumément objectives; c'est-à-dire qu'elles sont sensées traduire uniquement l'appréciation de la production des élèves en fonction des critères fournis. Quant aux notes attribuées par le titulaire en fonction des mêmes critères, elles peuvent exprimer en plus les attitudes que ce dernier manifeste envers les élèves (spécialement l'élève intégré); attitudes qui découlent de la perception qu'il a des élèves.

Ces signes, dans le présent cas, indiquent donc que pour la classe concernée, le titulaire a été plus sévère (signe négatif) ou plus indulgent (signe positif) envers l'élève intégré qu'envers les élèves du groupe référence

lorsque ses corrections sont comparées à celles du correcteur-témoin à l'endroit des mêmes élèves, pour les mêmes travaux et en fonction des mêmes critères. Cette différence exprimerait donc normalement l'influence des attitudes du titulaire envers l'élève intégré. En d'autres mots, nous rejoignons ici l'effet pygmalion démontré par Rosenthal et Jacobson (1968).

Si nous regardons maintenant la probabilité du rapport "t" de l'écart témoin-titulaire pour chacune des classes, nous observons que seulement 2 sur une possibilité de 14 sont significatives. Cela signifie donc que dans ces deux cas, l'importance de l'écart témoin-titulaire est suffisamment grande pour que statistiquement la probabilité que cet écart soit dû au hasard est inférieure à 5% alors que la probabilité qu'elle soit due à l'influence des attitudes du titulaire est supérieure à 95%.

En ce qui concerne la probabilité respective des autres classes, nous remarquons qu'elle est très faible sauf pour les classes 02240 (14%), 20510 (9,5%) et 41410 (9,6%) où la probabilité n'excède pas 14% quant aux autres, dans tous les cas elle est supérieure à 38% atteignant les plus hauts niveaux pour les classes 30610 A (75%), 51510 A (80%), 01240 (95%) et 52510 (98%). Pour ces classes, les écarts sont

tellement faibles qu'on ne peut pratiquement plus parler de différence qu'en terme d'évènement fortuit.

Bref, le poids des deux rapports "t" significatifs comparé à celui de la majorité pour lesquels la probabilité respective est tellement élevée en faveur du hasard, ne nous permet pas de vérifier notre hypothèse.

### Discussion des résultats

Quoique nos résultats ne nous permettent pas de vérifier notre hypothèse, il s'y dégage quand même quelques indices intéressants.

Le tableau des résultats nous révèle que 50% des rapports "t" s'expriment en valeurs positives. Sauf pour la classe 50510 où la probabilité est très significative ( $p=0,01$ ), on ne peut véritablement pas parler d'attitudes favorisantes. Il semble néanmoins que 50% des élèves intégrés de notre recherche ne sont pas victimes d'attitudes défavorisantes de la part de leur titulaire. Or, de tous les auteurs consultés, aucun n'a fait allusion à une telle situation. Bien au contraire, Laslett, 1979; Parish et al., 1979; Foster et O'Leary, 1977; Gillung, 1977; Vacc et Kirst, 1977; Hoisak, 1976; Gullotta, 1974; Schultz, 1973; Blum, 1971; Lilly, 1970



et Proctor, 1967; n'ont traité que des attitudes défavorisantes que l'élève intégré subissait de la part du titulaire de classe régulière et ce, à un point tel, qu'on en venait à la conclusion que tous les élèves intégrés étaient soumis à un tel préjudice.

D'autre part, nous observons aussi que 50% des rapports "t" s'expriment avec des valeurs négatives. Bien que seulement un d'entre eux soit statistiquement significatif (classe 00140  $p=0,04$ ), nous remarquons que pour plusieurs classes la probabilité respective des rapports "t" négatifs semble se rapprocher davantage du seuil de signification de 0,05. C'est le cas notamment des classes 02240 ( $p=0,14$ ), 20510 ( $p=0,095$ ) et 41410 ( $p=0,096$ ) où nous pouvons relever ce qui semble être une très légère tendance allant dans le même sens que notre hypothèse, sans pour autant qu'elle soit statistiquement significative.

Si nous regardons maintenant l'ensemble de nos résultats, nous notons qu'ils se caractérisent principalement par la faiblesse de leur niveau de probabilité.

Comme vous l'avez remarqué, nous sommes partis de résultats d'études indiquant la présence d'attitudes négatives

de la part de l'enseignant de classe régulière envers l'élève intégré pour développer une méthodologie nous permettant d'aller au-delà de ce constat. En effet, notre intention était de mettre en évidence l'influence de ces attitudes sur la relation titulaire-élève intégré par le biais des notes scolaires. Notre hypothèse se formulait donc ainsi: les attitudes de l'enseignant du secteur régulier envers l'élève intégré vont influencer les notes qu'il décernera à cet élève.

Or, nos résultats ne vérifient pas cette hypothèse; mais par contre, ils semblent indiquer que les attitudes du titulaire envers l'élève intégré ne sont pas toujours négatives. La question qui se pose alors est comment expliquer une telle situation?

Comme il s'agit d'une nouvelle méthodologie que nous avons tenté de développer, nous ne pouvons comparer nos résultats avec ceux des autres. Nous pouvons cependant discuter de plusieurs points susceptibles d'éclairer cette situation.

Un premier point concerne la différence qui existe entre notre méthodologie et celle des auteurs. Nous avons déjà dit que notre méthodologie tentait d'illustrer à partir des notes décernées par le titulaire à ses élèves, l'influence

des attitudes de celui-ci à l'endroit de l'élève intégré. La méthodologie employée par les auteurs étudiés, ne visait qu'à indiquer la présence ou l'absence d'attitudes de la part du titulaire envers les élèves intégrés. Celles-ci étaient décelées à partir des réponses que les enseignants avaient fournies à un questionnaire qui leur avait été envoyé par le courrier.

Or, il apparaît vraisemblable que les attitudes exprimées par les enseignants à travers des réponses à des questions formulées sur une feuille impersonnelle, dans des conditions sur lesquelles aucun contrôle n'est exercé et au sujet d'une situation qu'ils n'ont peut-être pas vécue (la présence d'un élève intégré dans leur classe) semblent plus évidentes que lorsque ces mêmes attitudes sont détectées à travers l'exécution d'une tâche directement reliée à la fonction de l'enseignant et impliquant tous les élèves de sa classe y compris l'élève intégré. Ceci pourrait expliquer la faiblesse des résultats obtenus par notre méthodologie. Il faudrait pour cela reprendre les deux types de méthodologie sur les mêmes sujets. De plus, cette vérification pourrait éventuellement clarifier une fois pour toute la question que soulèvent nos résultats à savoir si tous les élèves intégrés sont soumis à des préjudices découlant d'attitudes négatives de la part de leur titulaire.

Un second point regroupe plusieurs interrogations se rapportant à la tâche que nous avons utilisée. Dans un premier temps, nous pouvons nous demander si cette tâche est suffisamment sensible pour mesurer l'influence des attitudes in vivo ou bien est-ce que les attitudes en question ne sont pas aussi importantes en intensité que nous l'avions cru?

Dans le contexte actuel, il nous est impossible de trancher cette question. En effet, étant donné le nombre très restreint de sujets (14) sur lequel a porté cette étude, nous ne possédons pas suffisamment d'éléments nous permettant de généraliser. D'autre part, il est aussi à noter que contrairement à la méthodologie de Rosenthal et Jacobson (1968), nous n'avons pas induit de préjugés.

Une deuxième interrogation porte sur la fidélité entre nos correcteurs. Normalement, nous aurions dû procéder à une période d'entraînement avec les correcteurs pour nous assurer d'un maximum d'homogénéité à travers les corrections de chacun en fonction des critères utilisés. Nous n'avons pas réalisé cette opération pour plusieurs raisons: premièrement, il aurait fallu demander une tâche supplémentaire aux enseignants, ce qui augmentait de façon automatique le risque de refus de participer ou le désistement pour des motifs évoqués

au chapitre précédent. Ce qui en définitive aurait été plus néfaste que bénéfique compte tenu du nombre déjà très restreint de sujets. Deuxièmement, nous avons considéré le fait que les correcteurs ont tous un minimum de 20 ans d'expérience dans l'enseignement et doivent donc être suffisamment à l'aise avec cette tâche qui somme toute est très répandue. Ce n'est donc pas une période d'entraînement de quelques semaines qui aurait pu modifier de manière importante leur façon de corriger. Enfin, le fait que nous prenions des mesures répétées et que les calculs s'effectuaient à partir de la comparaison entre les écarts moyens des groupes références et les écarts moyens des élèves intégrés nous fournissait suffisamment d'assurance sur ce point. D'ailleurs, il suffit de regarder ces écarts moyens entre les correcteurs pour les groupes références rapportés à l'annexe C pour nous rendre compte que les deux écarts les plus importants sont inférieurs à 5 points (classe 02240,  $M=3,05$ ; classe 50510,  $M=4,6$ ) pour une possibilité de 100 points d'écart maximum. Compte tenu qu'on ne peut atteindre une fidélité parfaite, il nous semble que nos résultats démontrent une fidélité très acceptable même si nous n'avons pas procédé à une période d'entraînement.

Bref, nos résultats malgré leur faiblesse, semble ouvrir des pistes intéressantes quant aux prétendues attitudes

négatives dont les élèves intégrés sont victimes de la part des enseignants du secteur régulier.

## Conclusion

Nous avons d'abord procédé à un bref historique de l'évolution de l'école québécoise depuis la fin des années cinquante. On a pu constater que même avec la démocratisation de l'enseignement, seulement les enfants jugés aptes à s'instruire pouvaient se prévaloir de ce droit. Quant aux autres, les inaptes, ils bénéficiaient quand même de l'éducation mais souvent au prix de la ségrégation. On en est venu petit à petit à édifier un véritable système parallèle d'enseignement uniquement destiné aux enfants considérés inaptes à recevoir l'éducation au secteur régulier parce qu'ils ne satisfaisaient pas les critères de tolérance de la classe régulière qui se refermait de plus en plus.

Ce n'est qu'à la fin des années soixante-dix qu'on reconnaît enfin le droit de tous à l'éducation dans le cadre social le plus normal possible. Cette reconnaissance entraîne dans son sillage la démarginalisation des enfants en difficulté.

Cependant, cette démarginalisation ne peut se faire à court terme. Il faut d'abord changer la mentalité des enseignants du secteur régulier envers les enfants en difficulté habitués qu'ils sont à enseigner à une élite.



Nous nous sommes donc inspirés des recherches effectuées à ce sujet chez nos voisins du sud où le même phénomène s'est produit il y a plusieurs années et se poursuit toujours d'ailleurs. On a vu que la présence d'attitudes négatives de la part de l'enseignant de classe régulière envers l'élève intégré semblait omniprésente. On a aussi passé en revue quelques méthodes développées pour faciliter l'intégration d'élèves en difficulté au sein de la classe régulière sans qu'ils aient à subir un tel préjudice.

Notre intention était de mettre en évidence l'influence des attitudes négatives de l'enseignant de classe régulière sur la relation titulaire-élève intégré. Pour ce faire, nous avons développé une méthodologie s'inspirant de l'effet pygmalion démontré avec brio par Rosenthal et Jacobson (1968).

Après avoir identifié les élèves intégrés dans deux commissions scolaires, nous avons sollicité, en invoquant une recherche fictive, la participation des titulaires respectifs des élèves intégrés ainsi qu'un nombre égal d'autres enseignants pour agir à titre de correcteurs contrôles. L'expérience s'est déroulée sur une période de quatre semaines. Le titulaire devait faire rédiger par ses élèves une rédaction

à chaque semaine sur un thème précis. Il corrigeait ensuite ces travaux et nous remettait les copies des élèves que nous avions identifiées et dont faisait partie l'élève intégré. Nous remettions par la suite ces copies au correcteur-contrôle pour qu'il les corrige en fonction des mêmes critères que nous avions fournis aux titulaires. Nous avons ensuite comparé les notes attribuées par les deux correcteurs à l'élève intégré d'une part et aux élèves du groupe référence d'autre part. La différence entre ces notes, devait vérifier notre hypothèse à savoir que les attitudes de l'enseignant de la classe régulière envers l'élève intégré influencent les notes que celui-ci décerne à cet élève.

Or, les résultats obtenus ne nous permettent pas de vérifier notre hypothèse.

En effet, il semble ressortir de notre étude que la présence d'attitudes négatives chez l'enseignant de classe régulière, susceptibles d'influencer les notes qu'il décerne à l'élève intégré dans sa classe, ne se rencontre que dans 30% des cas. Pour ce qui est des autres, il ne semble pas y avoir dans l'ensemble d'attitudes particulières de la part de l'enseignant envers l'élève intégré. Cette constatation ne supporte pas ce que soutiennent les auteurs sur lesquels s'est appuyés cette recherche.

Comme nous l'avons expliqué, cette divergence est peut-être due à la différence entre notre méthodologie qui fait appel au vécu quotidien de l'enseignant alors que la méthodologie utilisée par les auteurs cités précédemment faisait davantage appel à l'appréhension des enseignants au sujet de l'intégration d'élèves en difficulté plutôt qu'à leur vécu avec un tel élève dans leur classe.

Il nous semble donc souhaitable de clarifier cette situation soulevée par nos résultats par des recherches subséquentes. S'il s'avérait que nos résultats soient plus près de la réalité que ceux sur lesquels s'est basée notre recherche, nous aurions ainsi contribué à démystifier cette question des attitudes de l'enseignant de la classe régulière envers l'élève intégré.

Annexe A

Exemple d'une fiche

Lettre adressée aux enseignants

## FICHE

Semaine # 1

Sujet: Est-ce que j'aime l'hiver? Pourquoi? (10 lignes)

Correction: fond /15

forme /10

RECHERCHE SUR LA CAPACITÉ DE L'ENFANT DU DEUXIÈME CYCLE DE  
L'ÉLÉMENTAIRE À TRADUIRE EN LANGAGE ÉCRIT DES IMAGES MENTALES  
SUSCITÉES PAR UNE INTERROGATION

Cher professeur

Je tiens en premier lieu à vous remercier pour votre précieuse collaboration. En second lieu, voici quelques points que je vous demande d'observer:

- s'assurer de la présence de tous les élèves du groupe expérimental lors de la passation de la rédaction;
- s'en tenir strictement à l'énoncé du sujet inscrit sur la fiche;
- inscrire le résultat dans le coin supérieur gauche de la copie de l'élève.

En terminant, je vous rappelle que vous aurez le thème de la rédaction hebdomadaire le lundi matin et que je recueillerai les copies le vendredi après-midi au secrétariat de l'école.

Merci encore pour votre collaboration

Jacques Ouellet

Annexe B

Description des groupes expérimental et témoin

Classe 00140	# d'années d'exp.	sexe	niveau d'enseignement
--------------	-------------------	------	-----------------------

titulaire	23 ans	F	5
-----------	--------	---	---

cor. témoin	21 ans	M	5
-------------	--------	---	---

Classe 01240			
--------------	--	--	--

titulaire	20 ans	F	4
-----------	--------	---	---

cor. témoin	22 ans	F	4
-------------	--------	---	---

Classe 02240			
--------------	--	--	--

titulaire	20 ans	F	4
-----------	--------	---	---

cor. témoin	23 ans	M	4
-------------	--------	---	---

Classe 10510			
--------------	--	--	--

titulaire	24 ans	M	5
-----------	--------	---	---

cor. témoin	21 ans	M	5
-------------	--------	---	---

Classe 20510			
--------------	--	--	--

titulaire	23 ans	F	5
-----------	--------	---	---

cor. témoin	20 ans	F	5
-------------	--------	---	---

Classe 30610			
--------------	--	--	--

titulaire	25 ans	M	6
-----------	--------	---	---

cor. témoin	20 ans	M	6
-------------	--------	---	---



Classe 40610	# d'années d'exp.	sexe	niveau d'enseignement
titulaire	20 ans	M	6
cor. témoin	22 ans	M	6

## Classe 41410

titulaire	23 ans	F	4
cor. témoin	21 ans	M	4

## Classe 50510

titulaire	24 ans	F	5
cor. témoin	20 ans	M	5

## Classe 51512

titulaire	22 ans	F	5
cor. témoin	22 ans	F	5

## Classe 52510

titulaire	23 ans	M	5
cor. témoin	20 ans	M	5

## Annexe C

























### Remerciements

Notre profonde reconnaissance s'adresse à  
Messieurs Michel Daigneault M. Ps. et Roger Ward Ph. D.  
tous deux professeurs au Département de psychologie de  
l'Université du Québec à Trois-Rivières qui nous ont  
guidés et encouragés tout au long de ce travail.

## Références

- ALLPORT, G.W. (1950). The role of expectancy, in H. Cantril (ed.): Tensions that cause wars (pp. 43-78). Urbana: University of Illinois.
- BEAULIEU, G. (1979). Finie l'éducation en vase clos pour l'enfance en difficulté. Revue scolaire, mai-juin, 6-9.
- BECKER, H.S. (1952). Social class variations in teacher-pupil relationship. Journal of educational sociology, 25, 45-65.
- BLUM, E.R. (1971). The Madison Plan as an alternative to special class placement: an interview with Frank Hewett. Education and training of the mentally retarded, 6, No. 3, 29-42.
- BOUCHER, R., DENO, S. (1979). Learning disabled and emotionally disturbed: will the labels affect teacher planning. Psychology in the school, 16, No. 3, 395-402.
- BROOKS, B.L., BRAWFORD, L.A. (1971). Modification of teachers' attitudes toward exceptional children. Exceptional children, 38, No. 3, 259-260.
- CARTER, D.B. (1970). Interdisciplinary approaches to learning disorders. Philadelphia: Chilton.
- CELDIC Report (1970). One million children. Canada: Leonard Grainford.
- CHRISTOPLOS, F. (1973). Keeping exceptional children in regular classes. Exceptional children, 39, No. 7, 569-572.
- CHRISTOPLOS, F., REMY, P. (1969). A critical examination of special education programs. The journal of special education, 3, 371-379.
- CLARCK, D.H., LESSER, G.S. (1965). Emotional disturbance and school learning. Chicago: Science Research Associates.
- COULTER, W.A., MORROW, H.W. (1978). Requiring adaptative behavior measurement. Exceptional children, 45, No. 2, 133-135.



- CRESWELL, D. (1973). Integration is a two way street. Education Canada, 13, No. 3, 4-8.
- CRUICKSHANK, et al. (1958). Attitudes of educators toward exceptional children. Syracuse University Press.
- DAVIS, R.H. (1972). Failures of compensatory education. Education and urban society, 4, No. 2, 234-248.
- DORIS, et al. (1967). An investigation of the relationship between knowledge of exceptional children, kind and amount of experience, and attitudes toward this classroom integration. Dissertation abstract, 28, No. 5A, 1721. (Résumé)
- DESTAFANO, M. et al. (1977). Teachers' views of the treatability of children's school adjustment problems. Journal of special education, 7, No. 3, 275-280.
- FAAS, L.A. (1970). The emotionally disturbed child. Springfield, Ill, C. Thomas.
- FINK, A.H. (1972). Teacher-pupil interaction in classes for the emotionally handicapped. Exceptional children, 38, 469-472.
- FOSTER, S.L., O'LEARY, D.K. (1977). Teachers attitudes toward educational and psychological services for conduct problem children. Journal of abnormal child psychology, 5, No. 2, 101-111.
- GALLUZZI, Ed. et al. (1977). Level of adjustment and self-and-others-concepts. Psychology in the schools, 14, No. 1, 104-108.
- GICKLING, E. et al. (1975). Mainstreaming: affect or effect. Journal of special education, 3, 317-328.
- GILLUNG, T.B. et al. (1977). Labels and teacher expectations. Exceptional children, 43, No. 7, 464-465.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1966). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome III, Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1976). Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, 2 volumes, Ministère de l'Éducation, Québec.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1977). L'Enseignement primaire et secondaire au Québec: Livre vert. Ministère de l'Éducation, Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1978). L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action; l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ministère de l'Éducation, Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1980). Document de sensibilisation, Pour une réussite de l'enfant et de l'école: les troubles de l'apprentissage. Ministère de l'Éducation, Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1980). Document de sensibilisation, La mésadaptation socio-affective une recherche d'adaptation? Ministère de l'Éducation, Québec.
- GOWAN, J.C. et al. (1972). The guidance of exceptional children. New York: David McKay.
- GROSENECK, J.K. (1970). Assessing the reintegration of exceptional children into regular classes. Teaching exceptional children, 2, No. 3, 113-119.
- GROSSMAN, H. (1966). Teaching the emotionally disturbed. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GULLOTA, T.P. (1974). Teachers attitudes toward the moderately disturbed child. Exceptional children, 41, No. 1, 49-51.
- HAYBALL, H.L. et al. (1973). A study of students from special classes who have been returned to regular classes. Toronto Board of Education of the Borough of Scarborough.
- HEWETT, F.M. (1966). Educational engineering with emotionally disturbed children. Exceptional children, 33, 459-467.
- HEWETT, F.M. (1968). The emotionally disturbed child in the classroom. Boston: Allyn and Bacon.
- HOISAK, P.P. (1976). Emotionally disturbance. Can emotionally disturbed students be integrated? An in-depth review of the pertinent literature. Reports in education, No. 5, McGill University. (Document non-publié)
- HOUSTON INDEPENDANT DEPARTMENT SCHOOL. Ressource materials for the support of mainstreaming, 17 pages. (Pas de date, document non-publié)

- HUGHES, S.L. (1973). What do labels really mean to classroom teachers? Academic therapy, 8, 285-289.
- JANO, R.P. (1972). Shall we disband special education classes? Journal of special education, 6, No. 2, 167-177.
- JANSEN, M. et al. (1970). Is special education necessary? Can this program possibly be reduced? Journal of learning disabilities, 3, No. 9, 434-439.
- KENDALL, D. (1971). Towards integration. Special education in Canada, 45, No. 1, 19-34.
- KAY, B.R. et al. (1968). Teacher nomination of children's problem a rolecentric interpretation. Journal of psychology, 70, 121-129.
- KNOBLOCK, P. (1964). Educational programming for emotionally disturbed children: the decade ahead. Syracuse, N.Y., Syracuse University Press.
- KNOBLOCK, P. (1966). Intervention approaches in educating emotionally disturbed children. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press.
- KNOBLOCK, P. (1973). Open education for emotionally disturbed children. Exceptional children, 39, 358-365.
- KNOBLOCK, P. et al. (1967). The teaching-learning process in educating emotionally disturbed children. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press.
- LASLETT, R. (1979). Integrating the maladjusted child. Special education: forward trends, 6, No. 2, 8-11.
- LILLY, M.S. (1970). Special education: a tempest in a teapot. Exceptional children, 37, No. 1, 43-49.
- LOVE, H.D. (1972). Educating exceptional children in regular classrooms. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- MERTON, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. Antioch review, 8, 193-210.
- MULLINS, J.B. (1971). Integrated classrooms. Journal of rehabilitation, 37, No. 2, 14-16.

- NELSON, C.C. et al. (1971). The question of the efficacy of special classes. Exceptional children, 35, No. 5, 381-384.
- PARISH, T.S. et al. (1979). Stereotypes concerning normal and handicapped children. Journal of psychology, 102, No. 1, 63-70.
- PETER, L.J. (1965). Prescriptive teaching, New York: McGraw-Hill.
- PHILLIPS, B.N. (1968). Problem behavior in the elementary school. Child development, 38, 895-903.
- PROCTOR, D.T. (1967). Attitudes of teachers toward integration of classroom by exceptional children. Dissertation abstracts, 28, No. 5-A, 1721.
- REDL, F. (1966). When we deal with children. New York: The Free Press.
- REDL, F. (1969). Aggression in the classroom. Today's education, 58, 29-32.
- REDL, F. (1969). Remedial labs try to cure classroom troublemakers. Nations schools, 84, 63-65.
- REGAL, J. et al. (1972). The exclusion of children from school. Washington: Council for children with behavioral disorders.
- REGER et al. (1968). Special education: children with learning problems. New York: Oxford University Press.
- RHODES, W.C. (1967). The disturbing child: a problem of ecological management. Exceptional children, 33, No. 7, 449-455.
- RHODES, W.C. (1970). A community participation analysis of emotional disturbance. Exceptional children, 36, No. 5, 309-314.
- RICH, J. (1977). Teacher expectations and pupil performance: a review of research on pygmalion effect. Catalog of selected documents in psychology, 7, 52-53, MS-1491.

- ROSENBERG, H. (1976). Modifying teacher's behavior. Special education forward trends, 3, No. 2, 8-9.
- ROSENTHAL, R. (1971). Teacher expectations and their effect upon children. Psychology and educational practice. Ed. G.S. Lesser, Glenview Ill., Scott Foresman.
- ROSENTHAL, R. (1973). The pygmalion effect lives. Psychology today, 56-62.
- ROSENTHAL, R. (1974). L'effet pygmalion. Psychologie, no 50, 37-41.
- ROSENTHAL, R. (1976). Experimenter effects in behavioral research. Irvington Publishers inc. N.Y.
- ROSENTHAL, R. (1977). Biasing effects of experimenters. Et cetera, 34, No. 3, 253-264.
- ROSENTHAL, R., FODE, K.L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. Behavioral science, 8, 183-189.
- ROSENTHAL, R., FODE, K.L. (1963). Three experiments in experimenter bias. Psychological reports, 12, 491-511.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. Scientific American, 218, No. 4, 19-23.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1971). Pygmalion à l'école. Casterman.
- ROSENTHAL, R., ROSNOW, R.L. (1975). The volunteer subject. John Wiley & Sons, 266 p.
- ROSENTHAL, R. et al. (1979). Sensitivity to nonverbal communication. The John Hopkins University Press, Baltimore, 407 p.
- SAFRAN, C. (1971). Integration and segregation in special education. Special education in Canada, 45, No. 1, 37-39.
- SAUNDERS, B.T. (1971). The effect of the emotionally disturbed child in the public school classroom. Psychology in the schools, 8, No. 1, 23-26.

- SCHORN, F.R. A study of an inservice practicum's effect on teachers; attitudes about mainstreaming. University Microfilms International, # 77-6402.
- SCHULTZ, J.J. (1973). Integration of emotionally disturbed children: the role of the director in special education. Exceptional children, 40, No. 1, 39-41.
- SOKAL, R.R., ROHLF, F.J. (1969). Biometry. N.H. Freeman, San Francisco.
- THOMAS, E.C. et al. (1970). Emotionally disturbed children and their school related perceptions. Exceptional children, 36, 623-624.
- TOWNE, R. et al. (1968). Some negative implications of special education placement for children with learning disability. Journal of special education, 2, No. 2, 217-220.
- TREMBLAY, A. (1963). Notes sur l'éducation de l'enfance exceptionnelle. Communication présentée à la séance d'ouverture du congrès du Conseil du Québec pour l'enfance exceptionnelle, Montréal. (Document non publié)
- VACC, N., KIRST, N. (1977). Emotionally disturbed children and regular classroom teachers. Elementary school journal, 77, No. 4, 309-317.
- VERGASON, G.A. et al. (1975). Questions for administrators about special education. Theory into practice, 14, No. 2, 90-104.
- WEINSTEIN, L. (1969). Project RE-ED schools for emotionally disturbed children: effectiveness as viewed by referring agencies, parents and teachers. Exceptional children, 35 No. 9, 703-711.
- WINIKUR, D.W. (1975). Teacher grading practices as they relate to self-induced expectations in a neutralistic setting. Dissertation abstracts international, 36, No. 6-A, 3532.
- WOODY, R.H. (1969). Behavioral problem children in the schools. New York, Appleton.

YATES, J.R. (1973). Model for preparing regular classroom teachers for "mainstreaming", Exceptional children, 39, No. 6, 471-476.